الجامعة الأردنية
كلية الدراسات العليا
قسم الدراسات العليا
للعلوم التربوية

أثر مستوى التحصيل الدراسي والعمر والجنس على العزو السببي للنجاح والفشل لدى طلاب وطالبات الصفين السادس والتاسع الأساسيين

رسالة ماجستير

اعداد

زاهية ابو السميد

اشراف

الدكتور يوسف قطامي

قدمت هذه الرساله استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي

من كلية الدراسات العليا في الجامعة الاردنية

١٩٩٢ م

بسم الله الرحمن الرحيم

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ ١٧ / ٥ / ١٩٩٢ و أجيزت .

١- الدكتور يوسف قطامـــــي	مقرراً	
٢- الأستاذ الدكتورعمر الشيخ	عضواً	
٣- الدكتور عبدالله منيـــــزل	عضواً	

جدول المحتويات

الموضوع	الصفحة

شكر و تقدير

تتقدم الباحثة بالشكر والتقدير الى :

- المربي الكبير الدكتور يوسف قطامي الذي رعى هذه الدراسة منذ أن كانت فكرة عامة الى أن تجسدت في هذا البحث والذي كان طول فترة الدراسة مشجعاً و دافعاً لإنجاز هذا العمل.

- و الى الأستاذ الدكتور عمر الشيخ ، أحد أبرز القمم التربوية في الأردن و الذي كان رغم وقته الضيق قادراً على تعميق هذه الدراسة فكرة ومنهجاً وتحليلاً ، الأمر الذي جعلني أعتز بوقوفي أمام ظاهرة تربوية متميزة .

- و الى الدكتور عبدالله منيزل ، الذي كان لتعاونه الأثر الهام في إنجاز هذه الدراسة .

كما تتقدم الباحثة بالشكر الى العاملين في جهاز التربية و التعليم على تعاونهم الكامل في تهيئة الفرص المناسبة أمام الباحثة لإجراء هذه الدراسة و الحصول على المعلومات و البيانات اللازمة .

الباحثة

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

الخلاصة

أثر مستوى التحصيل الدراسي و العمر و الجنس على العزو السببي للنجاح و الفشل لدى طلاب و طالبات الصفين السادس و التاسع الأساسيين

إعـداد : زاهية أبوالسميد ، ماجستير ، الجامعة الأردنية ، ١٩٩٢م

المشرف : الدكتور يوسف قطامي

هدفت هذه الدراسة الى معرفة أثر مستوى التحصيل الدراسي و العمر و الجنس على العزو السببي لدى الطلبة .

و قد تم تحديد مشكلة الدراسة بالسؤالين التاليين :-

هل تختلف العوامل التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم بإختلاف المستوى التحصيلي للطلبة و مستوى صفهم (عمرهم) و جنسهم.

هل تختلف العوامل التي يعزو إليها الطلبة فشلهم بإختلاف المستوى التحصلي للطلبة و مستوى صفهم (عمرهم) و جنسهم .

و قد تنبأت الدراسة بإختلاف في موقع العوامل التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم و إختلاف في إستقرار العوامل التي يعزون إليها فشلهم بإختلاف مستواهم التحصيلي و مستوى صفهم (عمرهم) و جنسهم .

و لقياس العوامل التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم و تلك التي يعزون إليها فشلهم ، تم إستخدام المقياس السببي المتعدد العزو والمتعدد الأبعاد الذى تم تكييفه للبيئة الأردنية .

وقد تكون المقياس من أربع و عشرين فقرة ، الإجابة عليها من نوع (موافق / غير موافق)، نصف الفقرات تقيس العوامل التي يعزو إليها الطلبة خبرات النجاح ، و النصف الآخر من الفقرات يقيس العوامل التي يعزو إليها الطلبة خبرات الفشل .

هـ

أجريت الدراسة على عينة عشوائية من طلبة الصفين السادس و التاسع الأساسيين في مديرية عمان الأولى ، و قد تم إختيار الطلبة ذوي التحصيل العالي وهم الذين شكلت معدلاتهم أعلى ٢٧٪ من معدلات طلبة صفهم ومن الطلبة ذوي التحصيل المتدني وهم الذين شكلت معدلاتهم أدنى ٢٧٪ من معدلات طلبة صفهم من عينة الدراسة فكان العدد النهائي للعينة (١٢٨) طالباًو طالبة من الطلبة ذوي التحصيل العالي و (١٢٨) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي التحصيل المتدني .

وللإجابة عن أسئلة الدراسة أستخدم الإحصائي كاي٢ (χ^2) للكشف عن الإرتباط بين موقع العوامل التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم وبين مستوى تحصيلهم و مستوى صفهم (عمرهم) و جنسهم . و للكشف عن الإرتباط بين إستقرار العوامل التي يعزو إليها الطلبة فشلهم وبين مستوى تحصيلهم و مستوى صفهم (عمرهم) و جنسهم .

و قد أظهرت الدراسة فرقاً دالاً إحصائياً (α = ٠,٠٥) في إرتباط موقع العوامل التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم بمستواهم التحصيلي ، و لم تتوصل الدراسة الى فرق دال إحصائياً في إرتباط موقع العوامل التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم بكل من مستوى صفهم (عمرهم) و جنسهم .

أما بالنسبة للعوامل التي يعزو إليها الطلبة فشلهم فقد أظهرت الدراسة فرقاً دالاً إحصائياً (α = ٠,٠٥) في إرتباط إستقرار العوامل التي يعزو إليها الطلبة فشلهم بكل من مستوى تحصيل الطلبة و مستوى صفهم (عمرهم) و جنسهم .

و قد أوصت الدراسة بضرورة أن يهتم المربون بالعوامل التي يعزو إليها الطلبة أسباب فشلهم و أن يعملوا على تغييرها و ذلك بهدف تحسين أداء الطلبة .

ABSTRACT

The Effect Of Achievement Level, Age And Sex On Causal Attributuion For Success And Failure In The Sixth And Ninth Grades Students

By : Zahia Abu AL Samid

Supervisor : Dr. Yousef Qatami

The study aimed at determining the effect of achievement level, age and sex on causal attribution for success and failure by sixth and ninth grades students.

The problem of this study was specified by the following questions:

1- Are there differences in the factors to which students attribute their success dut to their achievement level, their grades and their sex?

2- Are there differences in the factors to which the students attribute their failure due to their achievement level, their grades and their sex ?

The study anticipated difference in the locus of the factors to which the students attribute their success and difference in the stability of the factors to which the students attribute their failure with change in their achievement level, grade and sex.

The Multidimensional - Multiattributional scale (MMCS) was used to assess the factors to which the students attribute their success and their failure, after the scale had been adapted to the Jordanian environment.

The scale is composed of 24 (agree/non agree) items; (12) of them concern success, and (12) items concern failure.

The subject for this study consisted of (128) high achieving-students and (128) low-achieving ones. Those were selected from the samples used by the present study. The samples were chosen randomly from the sixth and ninth grades of Amman First Directory of Education.

The results of Chi-Square analysis revealed significant association (a=.05) between the students' causal attribution for success experiences and to their achievment level, and no significant association (α=.05) between the students' causal attribution and their grade level or their sex.

The resutls of Chi-Square analysis also revealed that a significant association (a=.05) was found between the students in causal attribution for failure experiences and their achievement level, their grad level and their sex.

The results had been interpreted in terms of attribution, self-efficacy theory and learned helpless model. The relationship between causal attribution and achievement striving were affirmed.

الفصـــــــل الأو ل

الدراســة : خلفيتها و مشكلتها و أهميتها

الفصل الأول

الدراسـة : خلفيتها و مشكلتها و اهميتها

المقدمة :

من اكثر الامور التي تُقلق المربين وتحظى باهتمامهم ، تعرض عدد كبير من طلبة المدارس للفشل في كل عام، والسؤال الأكثر تداولا بين هؤلاء المربين هو : لماذا ؟ لماذا يفشل الطلاب ؟ ولماذا يتكرر فشلهم؟ ويركِز سؤال " لماذا " على مجال الدافعية ،ويحظى بإجابات مختلفة من علماء النفس الذين يعملون في هذا المجال (Deci, 1975) . ومع اتفاق مُعظم المربين على ان إثارة الدافعية لدى الطلاب هي الحل الأمثل لمعالجة حالة الفشل المتكررة لديهم، بإعتبار ان الدافعية شرطا من شروط التعلم ، الا ان الاختلاف الواضح في تحديد العوامل التي تعمل على إثارة هذه الدافعية، هو الذي وجّه المنظرين لإقتراح حلول مختلفة لمعالجة أسباب الفشل . .

وقد كانت أكثر الحلول جذبا لتوجهات المربين ، تلك المنبثقة عن المدرسة السلوكية، التي سيطرت على التربية في أمريكا وكثير من بلدان العالم حتى سنوات متأخرة.

وتعتّبر المدرسة السلوكية أن نتيجة أداء الطلبة في المواقف التعليمية تؤثر على دافعيتهم، فالنجاح الذي يحققه الطالب يدفعه للنجاح في المرة اللاحقة ، بينما تعمل خبـرات الفشل علـى كـف دافعيـة الفـرد ممـا يـؤدي الـى فشلـه فـي المرات اللاحقـــــة (Weiner, 1972) ، وقد أدى هذا التفسير الى الدعوة الى التركيز على توفير فرص النجاح للطلاب وتجنيبهم مواقف الفشل. وترتب على ذلك اعتبار مسؤولية نجاح الطالب مسؤولية المعلمين والنظام التعليمي.

و جاءت المحاولات المبكرة لتعديل هذا المفهوم من التوجهات المعرفية المقدمة من قبل ليفيـن (Lewin) و أتكنسـون (Atkinson) ، وروتر (Rotter) وتولمان (Tolman) ، إذ أضافت مفهوم التوقع (Expectation) . فتوقع الحصول على الهدف هو المحدد الرئيسي للفعل (Action). فالتعديل الذي أدخله هذا الإتجاه يتمثل في النظر الى المتعلم كفرد مدرك وليس كعضوية يمكن ان يستجر سلوكها، ولم

تتعرض هذه التفسيرات لعمليات عقلية أخرى يمكن ان تؤثر على السلوك (Weiner, 1986). بل إكتفت بالتاكيد على أن خبرة النجاح تؤدي بالفرد الى توقع النجاح، وخبرة الفشل تؤدي به الى توقع الفشل، وان هذا التوقع هو الذي يؤثر على الدافعية، ولم يقدم هذا التفسير للعملية التربوية اكثر مما قدمته لها المدرسة السلوكية .

و قد لاحظ روتر ، بعد ذلك ، اثناء اجرائه العديد من الدراسات التجريبية لقياس الزيادة والنقصان في التوقعات التي تتبع النتائج الإيجابية والسلبية ان توقعات النجاح عند عدد كبير من الأفراد الذين كانت تجرى عليهم هذه التجارب لم ترتفع بعد مرورهم بخبرات نجاح ولم تنقص بعد خبرات الفشل التي مروا بها، كما لاحظ ايضا أن هناك اختلافا واضحا يظهر في الحالات التي يؤمن بها الفرد ان النجاح يعتمد على مهارته الخاصة في مقابل تلك التي يتضح فيها ان المجرب هو الذي يتحكم بالنجاح والفشل بشكل مستقل عن سلوك الفرد.

وقد أدى ذلك بروتر الى إدخال مفهوم جديد في بداية الستينات أسماه موقع الضبط (Locus of Control) واعتبره المؤثر على توقع النجاح والفشل، وبالتالي المؤثر على السلوك الدافعي للفرد (Rotter, 1990) . فإذا أدرك الفرد أنه قادر على التحكم بنتائج عمله، أي أن نتائج عمله تعتمد على ما يقوم به من مبادرات أو على خصائصه الشخصية أُعتبر (داخليّ الضبط) ، وعلى العكس من ذلك فإن الفرد الذي يرى أن ما يحققه من تعزيز أو مكافأة ناتج عن الحظ ، (الصدفة) أو بسبب عمل الآخرين أعتبر (خارجيّ الضبط) ، وقد توصل روتر عام ١٩٦٦ الى تقديم مقياس يصنف الأفراد الى داخليي الضبط وخارجيي الضبط (Internal - External). وانتشر هذا المقياس إنتشارا واسعا، وأستخدم في العديد من الدراسات سواء في المجالات الاجتماعية أو الأكاديمية، وكانت النتيجة التي خلصت اليها هذه الدراسات في المجال الأكاديمي، أن هناك علاقة إيجابية بين موقع الضبط الداخلي والتحصيل الدراسي(Lefcort,1976; Findley and Cooper,1983)، أي أن من يعزون نجاحهم وفشلهم الى عوامل داخلية يتوقع نجاحهم في المستقبل ، ومن يعزون نجاحهم وفشلهم الى عوامل خارجية فلا يتوقع نجاحهم في المرات اللاحقة .

ويتفق العالم باندورا (Bandura) مع روتر على أن النجاح وحده غير كافٍ لتوقع النجاح في المرات اللاحقة وعلى أن الفشل لا يؤدي إلى توقع الفشل، حيث لاحظ هو أيضا، أن هناك فروقا بين الأفراد في الإستجابة لمواقف النجاح والفشل، وأن هذه الفروق ناتجة عن مدى إدراك الفرد لإمتلاكه الإمكانات

التي يمكن بواسطتها أن يحقق النتائج المرغوبة، وخرج بمفهوم الفاعلية الذاتية (Self - efficacy)، واعتبره عاملا اساسيا في إثارة دافعية الفرد للتعلم، فمن يشعر بأن نجاحه قد تم بواسطة القدرة والامكانات الخاصة التي يملكها وليس بسبب عوامل خارجية فإن فاعليته الذاتية تكون عالية وهذا يؤدي إلى توقع النجاح وبالتالي إلى اثارة دافعية الفرد للتعلم (Bandura, 1977) .

أما الطلاب الذين لديهم قناعة بقدراتهم العالية، فإنهم عندما يفشلون في إنجاز مهمه فإنه يتكون لديهم عدم تقبل لهذا الموقف مما يزودهم بحوافز لزيادة الجهد، أي كأن الفشل يكون منبها لهؤلاء الطلاب إلى إنهم لم يبذلوا الجهد الكافي وأن بإمكانهم القيام بذلك (Bandura, 1986) .

ويرى باندورا وسيرفون أن الأطفال الذين لديهم احساس منخفض بفاعليتهم الذاتيه يُمكن أن يحبطوا بسهوله عند الفشل (Bandura and Cervone, 1983).

وبالرغم من أن فكرة الفرد عن ذاته قد لا تكون صحيحه في كثير من الأحيان، فان فكرته عن ذاته تؤثر على توقعه للنجاح أكثر من قدرته الحقيقية، فقد يصل الفرد إلى النجاح بسبب قدراته، ولكن بسبب تقييمه الخاطيء للظروف التي يتحسن من خلالها، فمن الممكن أن ينسب نجاحه الى عوامل خارجيه، فالنجاح يمكن أن يعزز الفاعلية الذاتية فقط اذا أدركت الاداءات على إنها نتيجة للمهارة أكثر من الحظ أو مساعدة خارجية، وبالمقابل يتوقع أن يؤدي الفشل الى نقص كبير في إدراك الفاعلية الذاتية إذا عزي الى تدني في القدرة أكثر من إرجاعه إلى ظروف طارئة ، بالرغم من أن القدرة بالنسبة للموقع هي سبب داخلي (Bandura, 1977) .

وقد أعتبرت فكرة موقع الضبط في الأدب التربوي مرادفة للفاعلية الذاتية، إلا أن باندورا يرى غير ذلك ، فهو يعتبر أن روتر إهتم بشكل أساسي بالمعتقدات السببية أكثر من إهتمامه بالفاعلية الشخصية، إذ اهتم بإدراك الفرد لسبب النتيجة أكثر من إهتمامه بامتلاك الفرد لهذا السبب أم لا، فإدراك الفرد أن قدرته هي سبب نجاحه أو فشله لا يعني أن الفرد قادر على التحكم بنتائجه من وجهة نظر باندورا، في حين أن هذا الإدراك يؤدي الى تصنيفه بأنه داخلي الضبط من وجهة نظر روتر مما يكون له أثر إيجابي على تحصيل الفرد.

إن عزو الفشل إلى تدن في القدره عزو داخلي له تطبيقات مختلفه لدى منَظري موقع الضبط والفاعلية الذاتية (Bandura, 1977).

ومع إنه يظهر أن هناك اختلافا بين المنحى النظري للفاعلية الذاتية وموقع الضبط، الا أن هنـاك تشابها بيـن بانـــدورا ونموذج العجــز المتعلـم (Learned - Helplessness).

و قد مرت نظرية العجز المتعلّم بنفس المراحل التي مر بها روتر وباندورا في تفسير العوامل التي تؤثر على الدافعية، و قد توصلت نتيجة لإجراء التجارب المخبرية على الحيوانات، إن تكرار الفشل الذي تتعرض له العضوية في محاولاتها تجنب المواقف المؤلمة ، يؤدي بالعضوية الى عجز متعلّم، وأن هذا العجز الذي يفسر توقفها عن محاولة تجنب المواقف المؤلمة واستسلامها أمامها يُعمّم على مواقف لاحقة بحيث تمتنع العضوية عن المحاولة، عندما يكون هناك إمكانية لتجنب المواقف المؤلمة ويفيد ذلك من وجهة نظر أصحاب هذه النظرية – العجز المتعلّم – في أن الفشل المتكرر الذي تعرضت له العضوية هو الذي أدى بها إلى التوقف عن المحاولة ، أي كفّ دافعيتها عن العمل .

ومع تطور نظرية العجز المتعلّم، وإجراء تجارب على الطلاب توصلت الى أن ما يكف دافعية الفرد ليس تكرار الفشل الذي يتعرض له،و إنما إدراكه للفصل بين العمل و النتيجة التي يحصل عليها مما يوصله إلى عدم القدرة على التعلم، أي إلى حالة العجز (Seligman, 1975).

وفي تعديل آخر أجري على نموذج العجز المتعلّم من قبل ابرامسون وزملائها عـام ١٩٧٨، تم إدخال مفهوم العزو (Attribution) لتفسير الفرق بين الأفراد الذين يتعلمون العجز عندما يتكرر فشلهم وأولئك الأفراد الذين يستمرون بالمحاوله ولا يستسلمون أمام الفشل . فقد وجدت ابرامسون وزملاؤها انّ الفـرق بيـن المجموعتين ناتج عن الفرق في إدراك سبب الفشل ، فالذين يستمرون بالمحاوله يعزون فشلهم إلى عــوامل يمكن ضبطها (تدنٍ في الجهد) ، أما من يستسلمون فيعزون فشلهم إلى عوامل لا يمكن ضبطها (تدنٍ في القدرة) وبهذا توصلت نظرية العجز المتعلّم الى إدخال مفهوم الضبط المدرك (Perceived Control) كمؤثر على التوقع (Abramson et al., 1978) .

وكما هو ملاحظ فان ذلك يتفق مع النتيجة التي توصل إليها باندورا بأن إدراك الفرد لفاعليته الذاتية هو الذي يؤثر على التوقع، ويختلف مع روتر بان موقع الضبط هو الذي يؤثر على التوقع.

وبالرغم من أن النظريات التي تم عرضها قد انطلقت من التفسير السلوكي، وإلا أنها طورت هذا

التفسير بحيث وصلت الى أن سلوك الأفراد يمكن أن يتأثر بافكارهم عن ذواتهم ولكن السلوكيين التقليديين من أمثال سكنر استمروا برفضهم لهذا التطوير واعتبروه إنحرافا عن مبادىء النظرية السلوكية (Bandura , 1986) .

تطور نظرية العزو

و بالعودة الى الثلاثينات و هي السنة التي جاء فيها عالم النفس الإجتماعي هايدر (Heider) الى أمريكا مهاجرا من ألمانيا متأثراً بافكار ليفين وقد صدمته وجهة نظر المدرسة السلوكية في تفسير السلوك الإنساني وصدمه الإنتشار الهائل لهذه الفكرة، فحاول عبثا مقاومة هذا التيار، الذي ينظر الى الإنسان كعضوية يمكن أن يستجرسلوكها بتهيئة الظروف المناسبة لذلك (Bar-Tal,1990) .

وانكفأ هايدر على دراسة السلوك الإنساني بالنظر الى الإنسان ليس كمستجيب للأحداث، وإنما كمفكر في سبب حدوثها، وإلى أن تفكير الفرد هو الذي يؤثر على سلوكه القادم، وليس النتيجة التي يحصل عليها فقط، وتوصل الى افتراض مفاده : أن الأفراد يقومون بعملية عزو لأسباب نجاحهم أو فشلهم، وعملية العزو هي : " محاولة ربط الحدث بالظروف أو العوامل التي ادت إليه ". فالأفراد العاديون يسلكون كالعلماء في محاولتهم معرفة السبب الذي ادى إلى نتائج سلوكهم ، وإن ادراكهم للسبب يساعد في السيطره على ذلك الجزء من البيئه الذي اصبح واضحا بسبب هذا الإدراك، والذي يؤثر بدوره على الفعل بإثارة حالة الدافعية لدى الفرد .ويُرجع الأفراد السبب إما الى عوامل تتعلق بهم (داخلية : جهد، قدرة) أو عوامل بيئية (خارجية : حظ، صعوبة العمل)، وإما الى عوامل مستقرة (كالقدرة) أو غير مستقرة (كالجهد)، واعتبر هايدر أن معتقدات الأفراد حول أسباب نتائجهم حتى لو لم تكن حقيقية، يجب أن تؤخذ بعين الإعتبار عند السعي نحو تفسير توقعات الأفراد (Heider,1958) .

وبالرغم من ان هايدر تعرض لعلاقة العزو بالتحصيل الدراسي، إلا ان تركيزه إنصب على المجالات الإجتماعية الأخرى، وبقي الأمر كذلك الى أن برز عالم النفس واينر في جامعة كاليفورنيا (UCLA) الذي تأثر تأثراً كبيرا بتفسيرات هايدر للسلوك الإنساني، وقد حاول منذ السبعينات دراسة تأثير التفكير السببي الذي يقوم به الفرد حول نتائجه السابقة على دافعيته للعمل في المرات اللاحقة، فقد وجد واينر أن تفسيرات هايدر قادرة على الإجابة عما عجزت السلوكية عن تفسيره، فالسلوكيون قد

يستطيعون أن يفسروا كيف يؤثر نجاح الفرد على دافعيته للعمل والذي يتضح بازدياد نشاطه ومثابرته، ولكنهم يفشلون في تفسير الزيادة في مثابرة الفرد بعد الفشل وبحثه عن الوسائل الملائمة لتحقيق الهدف (Weiner, 1986) .

إفترض واينر أن نظرية جديدة في الدافعية في طريقها الى التكوين محورها التفكير السببي للافراد حول ما يحصل في بيئتهم (عملية العزو التي يقومون بها)، وقد تمكن واينر نتيجة العديد من الدراسات الامبريقية التي تمت في هذا المجال سواء من قبله أو من قبل طلابه أو منظرين آخرين أن يقدم نظرية في الدافعية محورها عملية العزو (Weiner, 1979) ، وقد أعاد عرض هذه النظرية وبشكل مفصل مع العديد من الإضافات في كتابه عام ١٩٨٦ (Weiner, 1986) ، وأعتبر واينر أن نظريته في الدافعية والإنفعال تختلف عن نظريات الدافعية الأخرى، حيث يلعب النجاح، الأبعاد السببية ، النتائج النفسية (التوقع والإنفعال) والنتائج السلوكية دورا هاما في ديناميكية الفعل (Weiner, 1983). وتَعتبر نظرية العزو أن البحث عن الفهم هو الباعث الرئيسي للفعل، وفي النظام المدرسي فإن البحث غالبا ما يؤدي الى سؤال (لماذا)، لماذا نجحت أو فشلت ؟، وان الإجابة عن مثل هذا السؤال بالنسبة للأداءات الماضية له محددات هامة لتوقعات تحقيق الهدف (Weiner, 1979) .

ويوضح واينر أنه استنتج بصورة منطقية، هو وزملاؤه عام ١٩٧١، العوامل التي يعزو اليها الأفراد أسباب نجاحهم أو فشلهم وهي : القدرة، الجهد، صعوبة المادة، الحظ. وقد صنّف هذه الأسباب في البداية تحت بعدي الموقع والاستقرار متأثرا بهايدر، وأيدت الدراسات الامبريقية فيما بعد هذا الاستنتاج إذ بينت أن أكثر العوامل بروزا في مجال التحصيل الدراسي هي : الجهد والقدرة (Weiner, 1983) .

وتشير نظرية العزوالى أن إدراك السببية هو عزو متأثر بالشخص المدرك، ومن هنا فإن الأسباب لا تلاحظ بشكل مباشر و إنما تعتمد علي استنتاج ذاتي (Weiner, 1977) ، وان إدراك السببية يختلف من شخص لآخر وعند نفس الشخص بين مناسبة وأخرى (Weiner, 1986) .

ومن الإضافات الهامة لنظرية العزو المخططات التصنيفية للأسباب، فقد توصل واينر الى أن هناك ثلاثة أبعاد هامة تندرج تحتها العوامل التي يتم عزو السبب إليها، وأن هذه الأبعاد الثلاثة التي تصنف تحتها العوامل هي التي تكسب العوامل معنى وتفسر تأثيرها على النتيجة.

والأبعاد الثلاثة والتي حُددت من قبل واينر هي بعد الاستقرار (Stability) وبعد الموقع (Locus)،

وبعد الضبط (Controllability) ، فالأسباب يمكن ان تصنف بصورة منطقية تحت واحدة من ثمان خلايا (مستويان للموقع × مستويان للثبات × مستويان للضبط) (Weiner, 1979) .

استنكر واينر تصنيف روتر للأسباب تحت بعد واحد : وهو موقع الضبط، فهذا التصنيف يشير الى موقع السبب وليس الى امكان ضبطه أو عدمه والأولى أن يسمى موقع السبب، ولذا اقترح ان ينظر الى هذا البعد كبعدين : بعد الموقع (Locus) وبعد الضبط (Control).

وحيث يفشل بعد الموقع في تحديد ما اذا كان العزو الذي يقوم به الفرد ايجابياً أو سلبياً، فإن بعد الإستقرار ينجح في ذلك ، فبعد الاسقرار له تاثير كبير على توقع حدوث النتيجة في المرة اللاحقة، والتوقع هو الذي يؤثر على دافعية الفرد، فعزو السبب الى خاصية مستقرة يؤدي الى توقع حدوث النتيجة، وبالتالي فإن عزو السبب في حالة النجاح الى عامل مستقر يؤدي الى توقع النجاح، وذلك يؤدي الى ظهور سلوكات دافعية مثل المثابرة، الحماس الخ ... أما عزو الفشل الى عامل مستقر (تدنٍ في القدرة مثلا) يؤدي الى توقع الفشل، فبالرغم من أن هذا العامل داخلي، إلا أنه عزو سلبي إذ يؤدي الى ظهور سلوكات غير دافعية مثل التقاعس عن العمل وعدم الحماس والشعور بالعجز.

إن علاقة السبب بالنتيجة يتم إستنتاجها بصوره منطقية، فإذا ادركت نتيجة ما بانها ناتجه عن سبب محدد، وان هذا السبب يتوقع له أن يبقى، فالنتيجة يتوقع أن تعود للظهور، ومن جهة أخرى فإن عدم استقرار السبب يؤدي الى توقع عدم استقرار النتيجة. ومن هنا فإن عزو النجاح الى سبب مستقر يختلف عن عزو الفشل الى سبب مستقر، فإذا ما تم عزو الفشل الى نقص في الجهد وهو عامل داخلي غير مستقر بالإمكان ضبطه فهو عزو ايجابي (تكيفي)، ولكن إذا تم عزو الفشل الى نقص في القدرة وهي عامل داخلي مستقر لا يمكن ضبطه فهو عزو سلبي (غير تكيفي) (Weiner, 1979)، وهذا لم يراعه تفسير روتر ولا معظم الدراسات الامبريقية التي انبثقت عنه، حيث استخدمت مقاييس تصنيف الافراد إما الى ذوي ضبط داخلي أو خارجي بغض النظر عن النتيجة التي يحاولون تفسيرها.

وحيث فشل روتر واتباعه في توضيح الخلاف بين عزو النجاح وعزو الفشل، فإن نظرية العزو نجحت في ذلك، كما تمكنت نظرية الفاعلية الذاتية لباندورا، والعجز المتعلم لسيلجمان أن توضحا ذلك. إذ وجد ليفكورت أن العلاقات بين المقاييس المتعددة لموقع الضبط وسلوكات التحصيل غالباً ما تكون محيرة وغير متسقة وما هي إلا نتائج صدفة (Lefcort, 1976).

وقد بين فندلي وكوبر أثناء مراجعتهم لثمان وتسعين (٩٨) دراسة، استقصت العلاقة بين موقع الضبط والتحصيل الدراسي، أن هذه الدراسات قد توصلت الى ايجاد علاقة ايجابية بين موقع الضبط الداخلي والتحصيل الدراسي، الا أن استخدام هذه الدراسات لمتغيري التحصيل وموقع الضبط كان كأنها خصائص ثابتة لدى الأفراد، دون القيام بمعالجتها أي محاولة التحكم بها، ومن هنا فليس بالإمكان التنبؤ من هذه الدراسات بافتراض مفاده : أن تدخلات يمكن ان تصمم لتغيير معتقدات الأفراد حول فشلهم الى موقع داخلي قد يؤدي بالضرورة الى تحسين أدائهم الأكاديمي (Findley and Cooper, 1983).

ولكن ذلك لا ينطبق على نظرية العزو لواينر أو الفاعلية الذاتية لباندورا، والعجز المتعلم لسيلجمان، فقد استطاعت هذه النظريات الثلاث تزويد الباحثين باطار نظري وامبريقي مناسب لمعالجة فشل الطلاب الأكاديمي عن طريق تغيير العزو السببي الذي يقدمونه حول فشلهم. فبرامج اعادة التدريب على العزو تسعى لتغيير الإدراكات المعرفيه السببية لدى الأفراد حول نتائج سلوكهم، وقد اهتمت الدراسات التي حاولت اعادة التدريب على العزو ببعدين من أبعاد السببيه : الإستقرار والضبط (Forsterling, 1985). وتكاد تجمع برامج تغيير العزو على محاولة اقناع الأفراد بعزو فشلهم الى نقص في الجهد (غير مستقر، يمكن ضبطه)، وقد توصلت هذه الدراسات (والتي تمت مراجعتها من قبل فورستيرلنج ١٩٨٥) الى تغير في المستوى المعرفي والسلوكي لدى الأفراد، إذ زادت في عزو الفشل لديهم الى نقص في الجهد وأدت الى تحسين في أدائهم وزيادة في مثابرتهم (Forsterling, 1985).

ويرى واينر أن برامج تغيير العزو هي التي أبرزت أهمية تاثير العزو السببي على مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة (Weiner, 1986).

ولأن الاطار النظري لموقع الضبط فشل بأن يكون موجهاً لمصممي برامج تعديل العزو، فإن ذلك أدى بعدد من الباحثين لإعادة النظر بهذا المفهوم.

فهذا روثبوم وزملاؤه (Rothbaum, Weisze and carr, 1982) يرون أن من الأفضل تعديل مفهوم الضبط الداخلي والخارجي، فإذا كان العامل الذي نعزو اليه نتائجنا يشير الى تلازم بين الفرد والنتائج فإنه يصنف تحت البعد الداخلي، أما اذا كان ما يُعزى اليه لا يشير الى هذا التلازم فهو عزو خارجي، حتى لو كان موقع السبب خاصية ذاتية (مثل تدني القدرة)، وهذا التفسير يتفق مع تفسير

بعض الباحثين الذين عاملوا تدني القدرة في دراساتهم كأنها عزو خارجي

(eg. Dweck & Repucci, 1973; Diener & Dweck, 1978; Lefcort, 1976; 1979) .

أما في الدراسات التي جرت في بداية التسعينات فلم يعد ينظر الى نقص القدرة بانه عزو داخلي، إذ أنه يشير الى افتقار الوسيلة للوصول الى الهدف، فالضبط الخارجي يستنتج بصوره منطقية، فهو شعور الفرد بأنه لا يملك المصـــادر الضرورية لتحقيق النجاح

. (Chapman, Skinner and Baltes, 1990; Perrey and Penner, 1990)

مما تقدم يظهر أن أسلوب العزو السببي الذي يقوم به الفرد هو الذي يتنبأ بتحصيله القادم.

ولكن هل يمكن أن يصبح هناك أسلوب عزو يميز المتفوقين عن غيرهم في المجالات الأكاديمية ؟؟

أي هل يمكن أن يتنبأ بمستوى تحصيل الفرد من نوع العزو الذي يقوم به ؟؟

وهل هذه العلاقة دائرية ؟؟

إن ما يوضحه الأدب التربوي في هذا المجال يشير بالإيجاب على هذه التساؤلات . فالطلاب غير القادرين على التعلم (Learned - Disabled) (LD) يعتبرون أن النقص في القدرة هو أهم الأسباب في حالة الفشل (Ayers, Cooley and Dunn, 1990) كما أن هناك أنواعاً من الأسباب هي التي يعزو اليها العاجزون عن التعلم نتائجهم، وهي مرتبطة بهم، حيث أصبح يطلق عليها عزو العاجزين عن التعلم، فهم يعزون نجاحهم الى عوامل خارج ضبطهم (الحظ، تساهل المعلمين) ويعزون فشلهم الى القدرة المنخفضة (Wagman, 1988).

ويرى باندورا أن الافراد المثابرين الذين يدركون أنفسهم كقادرين هم الطلبة المثابرون والمتفوقون ، وهم يعزون فشلهم الى نقص في الجهد ، أما متدنو التحصيل فيدركون انفسهم كافراد ذوي فاعلية منخفضة ويعزون فشلهم الى نقص في القدرة

.(Bandura 1977; Bandura and Cervone,1983)

فالعلاقة بين النجاح في المدرسة وقدرة الفرد للسيطرة عليه هي علاقة دائرية، وهذه العلاقة تفيد بأن الأطفال الذين لا يعملون بشكل جيد في المدرسة سيدركون أنفسهم بأن ليس لديهم سيطرة على نجاحهم

وفشلهم وبالتالي فإن هذه المعتقدات ستولد أداءات تخدم في تثبيت ما يعتقدون به (Skinner, Wellborne and Connell, 1990).

هل للعمر والجنس أثر على أسلوب العزو الذي يقوم به الأفراد ؟؟

إضافه لاهتمام منظري العزو بتأثر أسلوب العزو لدى الأفراد بمستوى تحصيلهم، فقد اهتموا بتأثير عمر الفرد على أسلوب العزو الذي يستخدمه، فبما أن عملية العزو التي يقوم بهاالفرد هي جوهر التفكير السببي والذي يتأثر بالنماء حسب نظرية النمو المعرفي لبياجيه (Piaget)، فالتفكير السببي عند أطفال ما قبل مرحلة العمليات المادية (أقل من ثمان سنوات)، هو تفكير ترابطي ساذج، في حين أنه في نهاية مرحلة العمليات المادية وبداية مرحلة التفكير المجرد (١١ - ١٢ سنه) يرقى الى التفكير السببي الأصيل (Surber, 1980).

ومن هنا فإن عزو صغار الأطفال - أقل من ثمان سنوات - فشلهم الى نقص في القدرة لا يحمل نفس المعنى عندما يقوم الكبار بذلك (Wagman, 1988).

في حين يرى بعض الباحثين أنه بعد تسع سنوات يصبح الطفل قادراً على أن يميز بين مفهوم القدره ومفهوم الجهد (Nicholls, 1978)، يرى اخرون أن ذلك لا يتم الا في الصف السادس الابتدائي (Kun, 1977).

وترى ستيبك وويتز (Stipek & Weize, 1981) أن القدرة يمكن أن ينظر اليها من قبل الكبار بانها عامل داخلي ثابت غير قابل للضبط، في حين يمكن أن ينظر اليها من قبل الصغار - الذين تتغير قدراتهم أمام المهارات اليوميه - بانها أقل ثباتاً، وبناء على ذلك، فبينما يتكون لدى الكبار الذين يعزون فشلهم الى نقص في القدرة توقعات نجاح منخفضة في المستقبل، فإن الأطفال الذين يقومون بنفس النوع من العزو، يستمرون في تكوين توقعات للنجاح في المستقبل، ذلك لأنهم يتوقعون أن قدرتهم ستتغير .

إهتم منظرو العزو أيضا بعامل الجنس واثره على العزو السببي، ولم تتفق نتائج الدراسات المختلفة التي عالجت هذا الموضوع،فقد بينت بعض هذه الدراسات أن الإناث يملن أكثر من الذكو لاظهار نماذج عزو تستخدم من قبل العاجزين عن التعلم، أي عزو الفشل الى تدن في القدره أكثر من عزوه الى تدن في الجهد (Dweck and Repucci, 1973; Dweckeal., 1978)، بينما لم تُظهر دراسات

أخرى كدراسة الأخرس (١٩٩١) و دراسة ويجفيلد (١٩٨٨) أن هناك مثل هذه الفروق، وإن وجدت فهي قليلة جداً ولصالح الإناث.

يبدو مما تقدم أن الأدب التربوي قد قطع شوطاً كبيراً في مجال العزو بتثبيت المفهوم وعلاقته بالتحصيل الدراسي، وقد بين واينر أن الأدب التربوي في التحصيل الدراسي أصبح يتجه أكثر واكثر نحو ربط هذا التحصيل بالعزو السببي الذي يقوم به الفرد (Weiner, 1986)، وذلك بعد أن استطاعت برامج تعديل العزو أن تثبت نجاعتها في تحسين أداء الطلبة.

و لكن ماذا عن الأدب التربوي في الاردن والبلاد العربية في مجال العزو ؟؟

إن الدراسات التي بحثت في هذا المجال في الاردن قليلة حسب علم الباحثة، كما أنها قد نحت منحى تقسيم الأفراد الى ذوي ضبط داخلي وخارجي، موجهة بنموذج موقع الضبط لروتر (صالح، ١٩٩١، أخرس ، ١٩٩١، المخارزه ، ١٩٨٧).

ولم تجرِ دراسة في البلاد العربية أو الأردن لتفرّق بين عزو الطلاب لخبرات النجاح والفشل كل على انفراد، وتأثرها بمستواهم التحصيلي، وذلك من خلال تحديد مسبق لأنواع العزو التكيفي وغير التكيفي، مسترشدة بالمناحي النظرية الثلاثة التي وجهت برامج معالجة العزو واثبتت فعاليتها في تحديد العزو السلبي (غير تكيفي) والعزو الإيجابي (تكيفي).

هدف الدراسة ومشكلتها

هدفت هذه الدراسه الى استقصاء عزو الطلاب ذوي التحصيل العالي والطلاب ذوي التحصيل المتدني لخبرات النجاح والفشل وتأثره بعمر الطلاب وجنسهم مقاسة بالمقياس السببي المتعدد العزو والمتعدد الأبعاد (MMCS) .

ويمكن تحديد مشكلة الدراسه بالسؤالين التاليين :

١- هل تختلف العوامل التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم بإختلاف المستوى التحصيلي للطلبة ومستوى صفهم (عمرهم) وجنسهم .

٢- هل تختلف العوامل التي يعزو إليها الطلبة فشلهم بإختلاف مستواهم التحصيلي و مستوى صفهم (عمرهم) وجنسهم .

فرضيـــات الدراســـة

توجهت الدراسة الى الإجابة عن السؤالين السابقين وفق الفروض البحثية التالية :-

١ - هناك إختلاف بين الطلبة ذوي التحصيل العالي والطلبة ذوي التحصيل المتدني في موقع العوامل التي يعزون اليها أسباب نجاحهم .

٢ - هناك إختلاف بين طلبة الصف السادسو طلبة الصف التاسع في موقع العوامل التي يعزون اليها أسباب نجاحهم .

٣ - هناك إختلاف بين الطالبات والطلاب في موقع العوامل التي يعزون اليها أسباب نجاحهم .

٤ - هناك إختلاف بين الطلبة ذوي التحصيل العالي والطلبة ذوي التحصيل المتدني في إستقرار العوامل التي يعزون اليها أسباب فشلهم .

٥ - هناك إختلاف بين طلبة الصف السادس و طلبة الصف التاسع في إستقرارالعوامل التي يعزون اليها أسباب فشلهم .

٦ - هناك إختلاف بين الطالبات والطلاب في إستقرار العوامل التي يعزون اليها أسباب فشلهم.

تعريـــــف المصطلحــــات

نظرية العزو : (Attribution theory)

تطلق على نظريات متنوعة تهتم بدراسة كيفية وصول الأفراد في حياتهم اليومية الى اكتشاف ما الذي يحدد سلوكهم وسلوكات الاخرين وما الذي يسبب الأحداث (Bar - Tal, 1990, 112) .

عملية العزو : (Attribution process)

هي محاولة ربط الحدث بالظروف أو العوامل التي أدت اليه (Heider, 1958) .

ذوو التحصيل المرتفع :

مجموعة الطلبة الذين حصلوا على أعلى ٢٧٪ من معدلات طلبة صفهم على مواد الفصل الدراسي الأول لعام ٩١/٩٢

ذوو التحصيل المتدني :

مجموعة الطلبة الذين حصلوا على ادنى ٢٧٪ من معدلات طلبة صفهم على مواد الفصل الدراسي الأول لعام ٩١/٩٢

العزو التكيفي (الايجابي)

هو عزو الطلاب نجاحهم الى عوامل داخلية تتعلق بالقدرة والجهد، وعزو فشلهم الى عوامل غير مستقرة تتعلق بالجهد والحظ .

العزو غير التكيفي (السلبي)

هو عزو الطلاب نجاحهم الى عوامل خارجية تتعلق بالحظ والسياق (سهولة المادة وتساهل المعلمين).
وعزو فشلهم الى عوامل مستقرة تتعلق بالقدرة والسياق (صعوبة المادة، تشدد المعلمين) .

محـددات الدراسـة

- تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات الصف السادس والتاسع الأساسيين في المدارس الحكومية فقط والتابعة لمديرية عمان الأولى للعام الدراسي ٩١/٩٢، واقتصر مجتمع الدراسة على المدارس التي تحتوي أكثر من شعبتين لكلٍ من صفي السادس والتاسع الأساسيين.

- كانت العينة ممثلة للطلبة ذوي مستوى التحصيل العالي، وذوي مستوى التحصيل المتدني في صفوف السادس والتاسع والأساسيين.

- تتحدد نتائج هذه الدراسة الحالية بالمقياس المطور لغرض الدراسة .

أهميـة الدراسـة

تأتي اهمية الدراسة من الخلفية النظرية التي تم استعراضها في محاوله لتوضيح مفهوم العزو وأبعاده وربطه بالتحصيل الدراسي، اضافة الى ان الدراسة تمكنت من توفير اداة – تتمتع بقدر مقبول من الصدق والثبات – يمكن ان يستخدمها الباحثون والمهتمون برصد عزو الطلبة لخبرات النجاح وخبرات الفشل، كلٍ على انفراد.

وتفيد هذه الدراسة في إثارة اهتمام المعلمين والمرشدين التربويين وكل من يهمهم الأمر الى كيفية تأثير العزو السببي للطلابالذي يظهرونه لنتائجهم السابقة على دافعيتهم للدراسة ونتائجهم اللاحقة.

وتأتي هذه الدراسة في وقت تسعى به وزارة التربية والتعليم لوضع حلول علاجية مناسبة للحد من الفشل الذي يتعرض له الطلبة، فيمكن ان تفيد هذه الدراسة في هذا المجال، وذلك باثارة إهتمام المسؤولين بمراعاة التفكير السببي للطلبة حول اسباب فشلهم وأخذه بعين الاعتبار عند محاولتهم تصميم البرامج العلاجية لهؤلاء الطلبة .

وهناك امكانية ايضاً للإستفادة من نتائج هذه الدراسة بتصميم دراسات هدفها تغيير عزو الطلبة من عزو غير تكيفي (سلبي) الى عزو تكيفي (ايجابي) وذلك بهدف تحسين اداء الطلبة الأكاديمي.

وأخيرا فان هذه الدراسة تفيد في توجيه نظر المعلمين إلى أن اي عمل يقدم الى الطلاب يجب ان يكون الهدف منه اثارة دافعية الطلبة وزيادة ايمانهم بفاعليتهم الذاتية بدلا من الاقتصار على اكسابهم مهارات ومعلومات .

الفصــــــل الثـانـي

مـراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة

الفصل الثاني

الدراســـــات السابقـــــة

قامت نظرية العزو في البداية لتبين أن التنبؤات بأداء الأفراد يتم من أسلوب العزو الذي يستخدمونه لتفسير نتائجهم ، الا أن التقدم في مجال الدراسات التي انطلقت من نظرية العزو يبين أن العلاقة دائرية بين الأداء والعزو، فقد اوضحت العديد من الدراسات تأثير أداء الأفراد على عزوهم واهتمت أيضا بدراسة عوامل اخرى يمكن أن تسبب التباين في أسلوب العزوالذي يستخدمه الأفراد، من هذه العوامل الجنس، العمر وغيرها.

ومن هذا المنطلق فستتم مراجعة الدراسات ذات العلاقة وفق المخطط التالي:

اولا:- الدراسات التي تناولت أسلوب العزو كمتغير مستقل ودرست اثره على مستوى التحصيل الدراسي.

ثانياً:- الدراسات التي تناولت أسلوب العزو كمتغير تابع وتأثره بمستوى التحصيل الدراسي وبعمر الفرد وجنسه.

أولا :- الدراسات التي تناولت أسلوب العزو كمتغير مستقل .

انطلقت دراسة واينر وسيراد (Weiner & Sierad, 1975) من فرضية مفادها : أن العامل الذي يعزو اليه الفرد فشله في مهمة يقوم بها هو الذي سيؤثر على أدائه في مهمة لاحقة وليس الفشل أو مستوى التحصيل، ومن أجل التحقق من هذه الفرضية قام الباحثان بتصميم تجريبي يؤدي الى أن يعزو ذوو التحصيل المرتفع وذوو التحصيل المتدني من طلبة الكليات فشلهم الى عامل خارجي، وهو حبوب مهدئة أعطيت لهم قبل البدء بالعمل، كما تمّ فحص تأثير هذا النوع من العزو على أداء الأفراد ذوي التحصيل المرتفع والمتدني بعد مهمة الفشل، وقد توصلت الدراسة الى أن عزو الفشل الى الحبوب المهدئة قد زاد تقريباً من مستوى الأداء عند ذوي التحصيل المتدني وقلل من مستوى أداء ذوي التحصيل المرتفع على المهمات اللاحقة، ويعتبر واينر وزميله أن هذه النتيجة تدعم الوضع بأن الإدراكات المعرفية لسبب النجاح أو الفشل تتوسط المثابرة من أجل تحقيق الهدف.

أما دويك (Dweck, 1975) ، فقد حاولت في دراستها التحقق مما إذا كان التغيير في عزو الفشل لدى الأطفال العاجزين عن التعلم سيؤدي بهم الى أن يتعاملوا بفاعلية اكثر مع حل المشكلات في وضع تجريبي وقد انطلقت من فرضية مفادها : أن عزو الأطفال فشلهم الى تدنٍ في الجهد سيؤدي الى سلوك جيد يتبع الفشل، مقارنــة بالإجراءات التي يُقَدَم فيها للتلميـذ حالات نجاح بعد الفشل دون محاولـة للتدخل في مدركاته (كما هو متبع بالعديد من برامج تعديل السلوك أو التعليم المبرمج) والذي يؤدي الى تغييرات أقل أهمية.و كان الأطفال الذين أجريت عليهم التجربة خمس إناث وثمانية ذكور و قد تراوحت اعمارهم بين ثمان سنوات الى ثلاث عشرة سنة (٨ - ١٣ سنة) من الذين يعانون من عجز حاد في التعلم.

وبينت النتائج أن الأفراد الذين تعرضوا لموقف نجاح فقط إستمروا في اظهار انحرافات حادة في الاداء بعد الفشل ، بينما الأفراد في مجموعة اعادة التدريب على العزو قد تحسن أداءهم، وزادت مثابرتهم على حل المشكلات في المهمات المخبرية، وقد أظهروا أيضاً تغيراً في مدركاتهم لسبب الفشل إذ أصبحوا يعزون فشلهم الى الجهد غير الكافي وليس الى القدرة غير الكافية. وقد توصلت دويك الى استنتاج مفاده : إذا آمن الفرد بأن فشله ناتج عن نقص في الجهد فإنه سيسعى الى تصعيد جهده في محاولة لتحصيل الهدف.

ومن نفس المنطلق انطلقت دراسة شابين ودايك (Chapin and Dyck, 1976) وهو محاولة استقصاء اثر التعزيز الجزئي ومتغير العزو (بعد تغييره) على المثابرة في السلوك القرائي عند أطفال صف الخامس و السادس والسابع الإبتدائي، وقد توصلت الدراسة الى أن اثر تغيير العزو مع التعزيز الجزئي أكثر من اثر التعزيز الجزئي بمفرده على المثابرة في السلوك القرائي، وقد توصلت الدراسة الى استنتاج مفاده : أن المثابرة كاستجابة للفشل المتكرر يمكن أن تكون نتيجة التعزيز الجزئي على المثابرة في مثل هذه الظروف مضافا اليها تعلم تحمل مسؤولية نتائج السلوك (تغيير العزو). أما تاثير النجاح بمفرده على المثابرة فكان دليلاً على عدم كفاية هذا الإجراء لانتاج المثابرة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دويك السابقة (٧٥) وتقدمان دليلاً اضافياً على عدم كفاية نموذج المدرسـة السلوكيـة في معالجة الفشل.

وبالمثل فقد توصلت دراسة فلوَر وبترسون (Flower and Peterson, 1981) الى نفس النتيجة وذلك بتغييرها عزو طلبة عاجزين عن التعلم (أعمارهم من ٩ - ١٣ سنه) من نقص في القدرة الى نقص في الجهد والذي عمل على تحسين أداء الطلبة على مهمات قرائية، وتخلص هذه الدراسة الى نتيجة بأن

الفشل والأخطاء هي جزء من عملية التعلم وأن نتائج الفشل يمكن أن يكون لها تأثير دافعي أو مثبط، وذلك يعتمد على ما يقول الأفراد لانفسهم بعد الفشل والذي يقوده تفكيرهم السببي.

أما دراسة بوركوسكي، وويينج وكار (Borkowski, Weyhing and Carr, 1988) فقد افترضت، أن التغيير في عزو الأطفال أو الكبار (من عمر ١٠ – ١٤ سنه) لاسباب فشلهم يؤدي الى استخدام هؤلاء الأطفال للإستراتيجيات المناسبة وبالتالي يحسن أداءهم بالقراءة الفاهمة، وافترضت أن عزو الأفراد لأسباب فشلهم يجب أن يغير من العزو إلى أسباب غير قابلة للضبط (مثل : القدرة، الحظ، صعوبة المادة) الى عزو قابل للضبط مثل الجهد. والنتيجة التي توصلت اليها هذه الدراسة تدعم نتائج الدراسات السابقة والمتضمنة أن المجموعة التي تعرضت للتدريب على العزو والاستراتيجية المناسبة قد تحسن اداؤها القرائي، في حين لم يتحسن أداء المجموعة التي تعرضت للتدريب على الأستراتيجية فقط.

أما دراسة شابمان وسكنر وبالتز (Chapman, Skinner and Baltes, 1990) فقد أكدت بأن الأطفال (من الثاني الى السادس الإبتدائي) الذين يعتقدون بأن الفشل يعزى الى تدني في الجهد، مالوا للحصول على علامات أعلى على الأداءات المعرفية، من الأطفال الذين ليس لديهم مثل هذا الإعتقاد، والأطفال الذين يعتقدون بأن الفشل يمكن تجنبه من خلال الجهد يمكن أن يحاولوا بجد أكثر ومن هنا يتحسن أداءهم، وإن الأطفال الذين حاولوا بجد في الماضي ونجحوا، يكونون اكثر ميلاً للإعتقاد بأن بذل الجهد يجنب الفرد مواقف الفشل.

وتأتي دراسة بيري وبينر (Perry and Penner, 1990) لتؤكد أن أي محاولة لتحسين عملية التعليم من قبل معلمين جيدين يستخدمون أساليب فعالة وتعليمات واضحة لا يمكن أن تؤدي الى تعليم فعال، إلا إذا كان الطلاب قادرين على إدراك بعض الضبط على ادائهم الأكاديمي، فعند محاولة تطوير برامج لعلاج القصور في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الكليات فإن ما يجب أن يراعى هو نوع العزو الذي يقوم به هؤلاء الطلاب لنتائجهم، فهل هؤلاء الطلاب خارجيي الضبط أم داخليي الضبط ؟؟ ويوضح بيري وبينر أن استخدامهما لمفهوم الضبط الداخلي والخارجي يختلف عن الإستخدام الاصلي من قبل روتر، والذي كان يعتبر أن عزو الفشل الى تدنٍ في القدرة هو عزو داخلي بالرغم من أنها تشير الى غياب التلازم الذاتي ونقص في الضبط، أما في دراستهما، فان تدني القدرة الذي يعزو اليه الفرد فشله فاعتبر عزو خارجي، وتدني الجهد عزو داخلي، وأشارا الى أن العزو الداخلي والخارجي يستنتج بصورة منطقية،

فعندما يعزو الفرد فشله الى تدني في القدرة، فهو لا يملك القدرة ولا يتحكم بها، أي لا يملك المصادر الضرورية لتحقيق النجاح، لذا فهو يعتبر خارجيّ الضبط، واستخدمت الدراسة المقياس السببيالمتعدد العزو والمتعدد الأبعاد (MMCS) لليفكورت وزملائه، وكانت النتيجة ألتي توصل اليها الباحثان، أن محاولة معالجة العزو عند الطلاب خارجيي الضبط أدى الى جعل هؤلاء الطلاب يستفيدون من محاضرات المعلمين الجيدين، في حين أن الطلاب خارجيي الضبط والذين لم يتعرضوا للعلاج لم يستفيدوا من التعليم الفعال الذي قدم لهم.

وأخيراً فمن الدراسات العربية في هذا المجال، دراسة اردنية قام بها (أخرس ، ١٩٩١) ، هدفت لإستقصاء العلاقة بين موقع التحكم المدرك لدى الأطفال وبين قابليتهم لتعلم العجز، وبينت النتائج أن ذوي الاعتقاد بالتحكم الخارجي (الضبط الخارجي) قد انجـزوا قدراً أقل من فقرات المهمة واستغرقوا زمناً أطول لانجازها واظهروا اتجاهاً أقل ايجابيـة نحو العمل، وقدروا اداءهم تقديـراً أقل مقارنـة بمجموعة التحكم الداخلي (الضبط الداخلي) .

ويبدو ان هناك اتفاقاً بين أصحاب الدراسات التي تم عرضها على أن التفكير السببي للأطفال والكبار حول سبب نتائجهم السابقة له اكبر الأثر على دافعيتهم واداءهم في المواقف اللاحقة، ومن أجل ذلك أصبح من أهداف برامج تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلاب العمل على تغيير العزو غير التكيفي الذي يقوم به الطلاب حتى يصار الى تحسين أدائهم.

ثانيا : الدراسات التي تناولت أسلوب العزو كمتغير تابع

كانت دراسة كراندال وزملائه (Crandal, Katakovsky, and Crandal,1965)من أوائل الدراسات التي بينت تأثير متغير العمر والجنس على معتقدات الأطفال حول مسؤولية التحصيل الذهني، وهدف الدراسة الأساسي كان بناء مقياس يقيس مسؤولية التحصيل الذهني (IAR) *

---

* لقد تم تعريب المقياس وملائمته للبيئة الاردني من قبل الباحث قطامي عام ١٩٨٥

ثم تقصي أثر بعض المتغيرات على هذا المعتقد منها العمر والجنس، وتكونت عينة الدراسة من (٩٢٣) تسعمائة وثلاثة وعشرين طالباً وطالبة، موزعين على صفوف الثالث، الرابع، الخامس، السادس، الثامن، العاشر ،والثاني عشر، وقد اختار الباحثون البدء بصف الثالث باعتبار أن الأطفال أقل من ذلك العمر لا يكون قد اتضح لديهم ربط السبب بالنتيجة بصورة ملائمة ، وتعتبر الدراسة أن أطفال ما قبل المدرسة، لو استطاعوا أن يعبروا فإنهم سيعزون مسؤولية التعزيز الى قوة الآخرين في بيئاتهم، ولكن مع تقدم العمر والخبرة،فإن معظم الأطفال يجب أن يبدأوا الشعور بأن افعالهم الخاصة هي في الغالب وسيلة في الوصول الى التعزيز الذي يحصلون عليه.

وقد أشارت النتائج الى فروق في الدرجات الكلية والفرعية بالنسبه للعمر تظهر بوضوح بعد الصف السادس وأن هذه الفروق تزداد عند الإناث.

وقد أظهرت النتائج أيضا إرتباطات منخفضة بين المقاييس الفرعية التي تقيس مسؤولية النجاح ومسؤولية الفشل تصل الى ١١,. لدى طلبة صف الرابع والخامس وترتفع الى أعلى حد ٤٣,. عند طلبة الصف العاشر وتنخفض الى ١٧,. في الصف الثاني عشر، والتفسير الذي تقدمه الدراسة أن ذلك يمكن أن يكون ناتجاً عن أن افتراض مسؤولية النجاح في الخبرات الأكاديمية الذهنية تختلف عن مسؤولية الفشل على نفس الخبرات، وقد بينت الدراسة أيضاً أن هذا الإرتباط المنخفض بين المقياسين يظهر بعض الشك حول استخدام العلامة الكلية وحدها، طالما أن هذه الدرجه تتضمن المسؤولية الذاتية حول النجاح والفشل، لذا فإن حساب النتائج الفرعية كل على حده يمكن أن تظهر فروقات بين المسؤولية عن الخبرتين عند نفس الشخص، إن الإرتباط المنخفض جداً في الدرجات الفرعية للأطفال في الصفوف المتدنية يبين أن المسؤولية الذاتية للنجاح والفشل يمكن أن يتعلمها الفرد بطريقة مختلفة، وان الطفل الصغير يمكن أن يفترض مسؤولية لواحدة اكثر من الأخرى، الأطفال الأكبر في الصف السادس، الثامن والعاشر، يبدو أن لديهم تعميم أكبر حول هذا المعتقد بغض النظر عن نتائج جهودهم . وقد وجدت الدراسة أنه من الصعب تفسير نقص الإرتباط عند طلبة الصف الثاني عشر .

وتأتي دراسة دويك وريبوكي (Dweck and Repucci, 1973) لتستخدم مقياس مسؤولية التحصيل الذهني (IAR) لقياس مسؤولية النجاح والفشل عند الطلبة العاجزين عن التعلم والطلبة المثابرين وقد توقعت الدراسة أن الأطفال الذين يستسلمون أمام الفشل ستعكس نتائجهم على مقياس (IAR) :-

١ - مسؤولية أقل للنجاح والفشل

٢ - ميل أعظم لعزو نتائج فشلهم الى عوامل داخلية (تدني القدرة)

وعلى العكس فقد تنبأت الدراسة للأفراد المثابرين بأنهم سيرون اكثر أن :-

أ - نجاحهم وفشلهم ناتج عن فعلهم هم .

ب - يعزون نتائجهم الى حضور أو غياب الجهد مقابل القدرة وهذا سيقودهم الى زيادة الجهد .

علماً بأن افراد الدراسة كانوا من طلبة الصف الخامس الابتدائي، وقد بينت نتائج هذه الدراسة، بأن الأطفال الذين يقومون بسلوك غير تكيفي في مواجهة الفشل (كالاستسلام) لديهم معتقدات مختلفة حول ضبط التعزيز في مواقف التحصيل، ففي ميلهم لعزو الفشل الى تأثير العوامل الخارجية وتجاهل دور الجهد، فهم يظهرون معتقدا بعدم قدرتهم على ضبط النتائج، وكأنهم يقولون لأنفسهم سواء حاولنا أم لم نحاول فإن النتائج ستبقى على حالها. وقد وجدت هذه الدراسة أيضا اثرا لمتغير الجنس على العزو إذ أن الذكور يعزون فشلهم اكثر من الإناث الى تدنٍ في الجهد في حين تعزو الإناث فشلهن اكثر الى تدنٍ في القدرة.

وهذا ما توضحه بصورة مفصلة دراسة أخرى قامت بها دويك وزملاؤها (Dweck, et al. 1978) فقد استخدمت عينة لهذه الدراسة من طلبة الصف الرابع والخامس الإبتدائيين لتبين الفرق في قابلية الإناث والذكور لتعلم العجز ،ولتبين العوامل التي تؤدي الى هذا الفرق، وقد وجدت الدراسة أن الإناث يظهرن توجهاً نحو العجز المتعلم اكثر مما يظهره الذكور، ففي حين يزداد عزو الإناث لفشلهن الى تدنٍ في القدرة ، فان الذكور يزداد عزو فشلهم الى تدنٍ في الجهد، وتفسر دويك وزملاؤها ذلك بأنه ناتج عن التغذية الراجعة التي يقدمها المعلمون والمعلمات داخل الصف، إذ أن المعلمين والمعلمات يفسرون فشل الإناث بأنه ناتج عن تدنٍ في القدرة وفشل الذكور ناتج عن عوامل أخرى ، مثل تدني الدافعية الذي يؤدي الى عدم بذل الجهد، فالمعلمون والمعلمات يميلون لأن يروا الإناث كأفراد دافعيتهم مثارة للتعلم، وإذا فشلوا فإن سبب ذلك يكون تدنياً في القدره وليس عدم المثابرة.

أما دراسة اندروز وديبوز (Andrews and Debus, 1978) فقد تضمنت عينه من طلبة الصف السادس الابتدائي وتكونت الدراسه من مرحلتين، فالمرحلة الأولى جاءت لفحص العلاقة المباشرة بين المثابرة على مهمة تحصيلية والفروق الفردية في العزو، وقد بينت نتائج هذه المرحلة أن عزو الفشل الى

تدني الجهد قد ارتبط إرتباطاً ايجابياً مع المثابرة، بينما عزو الفشل الى عناصر ثابتة مثل تدني القدرة وصعوبة الماده قد ارتبط سلبياً مع المثابرة.

وقد زودت هذه النتيجة برنامج التغيير للمرحلة الثانية من الدراسة بدعم عقلاني، فكانت المرحلة الثانية للتاكد عملياً من أن العزو الذي يقوم به الفرد هو الذي يؤثر على المثابرة، فقد عملت الدراسة في هذه المرحلة على تغيير عزو الأفراد لفشلهم من عوامل ثابتة (تدن في القدرة، صعوبة المادة)، الى عامل متغير (تدن في الجهد) وقد أدى ذلك بالفعل الى مثابرة أفراد مجموعة العلاج على المهمة.

وتاتي دراسة شابمان وبورسما (Chapman and Boersma, 1979) لتقارن بين عزو مجموعة من الطلبة غير القادرين على التعلم ومجموعة من الطلبة العاديين من الصف الثالث الى السادس الابتدائي، وقد استخدمت الدراسة مقياس مسؤولية التحصيل الذهني لكراندال وآخرين، وقسمت الدراسة الأطفال حسب نتائجهم على المقياس الى داخليي الضبط وخارجيي الضبط ، وجدت الدراسة أن هناك فروقاً هامة بين غير القادرين على التعلم والعاديين على مهمات النجاح، فالطلاب غير القادرين على التعلم كانوا خارجيي الضبط أي عزوا نجاحهم الى عوامل خارجية، في حين أن الطلاب العاديين عزوا نجاحهم الى عوامل داخلية (داخليي الضبط). في حين لم تجد الدراسة أية فروق مع إرتفاع الصف بين الطلبة غير القادرين والعاديين في تفسير سبب فشلهم فقد كانت المجموعتان أكثر داخلية بالنسبه للفشل.

وقد يكون السبب في ذلك أن هذه الدراسة اعتبرت من يعزون فشلهم الى تدني الجهد أو الى تدني القدرة هم داخليي الضبط، في حين أن هناك ما يثبت أن هناك اختلافا واضحاً في عزو الفشل الى تدني القدرة أو الى تدني الجهد ففي حين أن الأول سلبي فإن الثاني ايجابي كما تظهره نظرية العزو لواينر.

وما اغفلتة دراسة شابمان وبورسما استطاعت دراسة كستنر، اسبورن، وليفيرير إبرازه (Kistner, Osborne and Leverrier, 1988) فقد قسمت هذه الداسة الأطفال حسب عزوهم فشلهم الى ثلاث مجموعات : من يعزون فشلهم الى عوامل خارجية، والى تدن في الجهد أو تدن في القدرة.

وقد جاءت هذه الدراسة لفحص الفرضيات بان معتقدات الأطفال حول أسباب فشلهم الدراسي يمكن التنبؤ بها من سلوكاتهم الصفية (مثل عادات العمل المستقلة، المثابرة، وتقدمهم الأكاديمي بشكل خاص). وقد افترض الباحثون أن الميل لعزو الفشل الدراسي الى أسباب متغيرة يمكن ضبطها مثل (الجهد المتدني) سيرتبط ايجابياً بتقدم التلميذ في المدرسة، وأن عزو الفشل الى أسباب ثابتة غير

قابلة للضبط سيرتبط سلبياً بتقدمهم الأكاديمي على مدى سنتين منذ بدء الدراسة.

وقد تضمنت الدراسة عينة من الأطفال غير القادرين على التعلم، وتوقعت الدراسة أن الأطفال غير القادرين على التعلم والذين يميلون الى عزو فشلهم الى الجهد المتدني سيكون تقدير معلميهم لهم بعد سنتين، بأنهم تلاميذ اكثر نجاحاً وسيقومون بسلوكات اكثر ملائمة (إستقلالية في العمل، مثابرة) من الطلبة الذين يعزون صعوباتهم الى نقص في القدرة.

أما التنبؤات حول العلاقة بين التقدم الدراسي وعزو الفشل لعوامل خارجية ، هو أكثر صعوبة،ومع أن هناك دراسات وجدت علاقة متدنية بين الدرجات على العزو الخارجي للأطفال غير القادرين على التعلم ومثابرتهم على المهمة في مواقف تجريبية، فإن هذه الدراسات تنبأت بأن العزو للعوامل الخارجية سوف لا يرتبط إرتباطاً ذا دلالة مع تقدم الطلاب غير القادرين على التعلم.

ومما يعطي لهذه الدراسة أهمية أنها دراسة طولية قد صممت لقياس الفروقات في اسلوب العزو الذي يقوم به الأطفال غير القادرين على التعلم، وتأثير ذلك على تقدم هؤلاء الأطفال على مدى سنتين قادمتين، ودلت النتائج على أن الأطفال الذين أظهروا ميلاً لعزو فشلهم الى الجهد المتدني قد ارتبط عزوهم هذا بتقدم اكاديمي أكبر وعلى العكس فإن العزو الى القدرة المتدنية ارتبط سلبياً بتقدم الأطفال الاكاديمي. لم تجد الدراسة أي ارتباط بين عزو الفشل الى عوامل خارجية وكمية التقدم في المدرسة.

وجاءت دراسة واجمان (Wagman, 1988) أيضا للتحقق مما إذا كان الطلاب متدنو التحصيل ومتدنو القدرة يختلفون عن الطلاب مرتفعي التحصيل في تفسيرهم أسباب نجاحهم وفشلهم في الحساب والقراءة. وتكونت العينة لهذه الدراسة من مائة وعشرين (١٢٠) طالباً وطالبة من المدارس الابتدائية ومن الصف الثالث الى السادس الإبتدائي. وقد اختير ذوو التحصيل المتدني من الطلاب الذين يعانون من مشكلات تحصيلية، أما ذوو التحصيل المرتفع فتم إختيارهم بإرشاد من معلميهم، وقد تم ايضاً فحص أثر متغيري العمر والجنس على عزو الأطفال وأشارت النتائج الى أن متغير التحصيل لدى الطلبة من أهم العوامل التي تنبأت بعزوهم، واوضحت الدراسة أن تصنيف غير القادرين على التعلم بانهم اكثر خارجية، هو تصنيف بسيط أكثر مما يجب، ولا يعطي وصفاً حقيقياً للفروق بين المجموعتين، ولكن يمكن الاستنتاج أن الأطفال غير القادرين على التعلم يستخدمون أكثر من مرتفعي التحصيل عزو العاجزين عن التعلم ، أي عزو فشلهم الى تدنٍ في القدرة ونجاحهم الى عوامل خارجية ، لم تتوصل الدراسة الى فروقات ذات دلالة تعزى للجنس أو الصف ومن الأمور التي أبرزتها هذه الدراسة : أن العلاقات بين

التحصيل والعزو ليست ذات اتجاه واحد ولكنها متبادلة ، فبدل الاعتقاد بأن العزو الذي يقوم به الفرد هو الذي يتنبأ بمستوى التحصيل، فإن التحصيل يؤثر أيضا على العزو.

أما بالنسبة للبعد الداخلي والخارجي، فقد أظهرت الدراسة أن الأطفال غير القادرين على التعلم (متدني التحصيل) ، أقل داخلية في المواقف الإيجابية و ليس في المواقف السلبية، وهذا مايتسق مع نظرية العزو.

أما دراسة ويجفيلد (Wigfield, 1988) فقد عنيت بفحص اثر العمر و الجنس و تركيز الإنتباه على المهمة وخبرة النجاح والفشل على عزو الأطفال.

وتكونت العينة لهذه الدراسة من أطفال صغار (٧١) واحد وسبعين طفلاً من صفوف (الثاني والثالث الإبتدائيين) مقابل أطفال كبار (٨٠) ثمانين طفلاً من صفوف (الخامس والسادس الابتدائيين) تعرضوا لمهمة تذكر بعد فحص أداءهم، أخبر نصفهم بأنهم نجحوا في حين أخبر النصف الآخر بأنهم فشلوا، ثم قيس عزوهم لأدائهم، الأطفال الكبار تحت خبرة النجاح حكموا بأن الجهد هو العامل الأكثر أهمية وراء أدائهم، بينما الأطفال تحت خبرة الفشل عزوا فشلهم بشكل أكبر الى صعوبة المادة والى عدم قدرتهم على تذكر القصة .

وجدت الدراسة فروقاً بين الأطفال الكبار في العزو سببه تركيز الإنتباه على المهمة أو الذات إذ أن الطلبة الاكبر سناً كانوا يعزون نجاحهم الى عوامل داخلية عندما كان يطلب منهم الإعتماد على انفسهم أكثر مما لو طلب منهم التركيز على المهمة، أما الطلبة الأصغر سناً، فقد عزوا كلا النجاح والفشل الى الحظ اكثر مما فعل الكبار، وأما الفروق بين الجنسين التي وجدت، فقد كانت ضئيلة، إذ قام الذكور (بعكس ما هو متوقع) بعزو سلبي اكثر من الإناث ، حيث عزوا النجاح الى سهولة المادة وعزوا الفشل اكثر الى نقص الإهتمام بالمدرسة ، إضافة الى أن الذكور اكثر من الإناث قاموا بعزو فشلهم الى تدني القدرة على تذكر المهمة، ويرى ويجفيلد أن نتائج هذه الدراسة تبين أن الإختلافات بين الجنسين في العزو، هي اقل انتشاراً مما يعتقد المرء، وبشكل خاص الفكرة التي تقول أن الإناث يعزين فشلهن اكثر الى تدنٍ في القدرة فهي فكرة يجب أن تُعدّل ، وتأتي دراسة (أخرس، ١٩٩١) مدعمة لوجهة النظر هذه إذ وجدت أن تقدير الذكور الذاتي لأدائهم أقل من تقدير الإناث الذاتي لأدائهن.

أما بالنسبة للنتيجة الي أظهرتها دراسة ويجفيلد حول عزو الكبار فشلهم الى نقص في القدرة وهو عامل داخلي يشير الى تحملهم مسؤولية الفشل بعكس التنبؤ الذي يتوقع أن الكبار والصغار يعزون فشلهم الى عوامل خارجية وذلك لإنكار تحمل مسؤولية الفشل. فإن هذه النتيجة تتسق مع تفسيرات

نظرية العزو لواينر (Weiner) التي تظهر أن الأفراد عندما يعزون فشلهم الى نقص في القدرة فإنهم بالفعل يبعدون المسؤولية عن أنفسهم فالقدرة بالرغم من أنها سبب داخلي إلا أنها غير قابلة للتحكم أو التغيير. (وهذا مالم تبرزه دراسة ويجفيلد).

وقد نظر بعض الباحثين الى قضية عزو الفشل الى نقص في القدره من زاوية أخرى حيث تشير دراسة كوفينجتون وأوميليخ (Covington and Omelich, 1979) الى فروقات بين الكبار والصغار في عزو الفشل، فالكبار يعزون فشلهم الى نقص في الجهد، في حين يعزو الأطفال فشلهم الى نقص في القدرة ويفسرون ذلك حسب نظرية تقدير الذات (Self-worth theory) بأن الكبار يميلون الى حماية ذواتهم (المحافظة على تقدير الذات) وذلك بعزو الفشل الى تدنٍ في الجهد أكثر من عزوه الى تدنٍ في القدرة .

وتأتي دراسة أيريس، كوولي ودّن (Ayres, Cooley and Dunn, 1990) في محاولة للتاكيد على الفروق بين عزو الأطفال غير القادرين على التعلم والأطفال العاديين، وأستخدمت لهذا الغرض عينة مكونة من تسع واربعين (٤٩) طالباً من صفوف الخامس والسادس والسابع غير القادرين على التعلم في مقابل سبعٍ وخمسين (٥٧) طالباً عادياً من نفس الصفوف قد استُخدِم مقياس مسؤولية التحصيل الذهني بعد تعديله بحيث سمح بتقسيم النتائج الى داخلي / خارجي، ومستقر / غير مستقر، وكانت نتيجة الدراسة اختلافات في العزو بين المجموعتين أذ وجدت أن الطلاب غير القادرين على التعلم يميلون أكثر للقيام بعزو غير تكيفي لخبراتهم المدرسية حيث تم عزو فشلهم الى عوامل خارجية أو عوامل مستقرة (مثل تدنٍ القدرة)، وكلا النوعين من العزو يبدو أنه خارج سيطرة الفرد، ومن هنا فإنهم لا يحاولون التغلب على الصعاب التي تواجههم داخل غرفة الصف واعتمادا على هذه النتائج فقد اعتبر الباحثون أن تصميم برامج العلاج لتحسين اداء الطلاب غير القادرين على التعلم، يجب أن يراعي عزو هؤلاء الطلاب، إذ أن الطلاب الذين لايؤمنون بأنهم قادرون، أو لا يؤمنون بأنهم يملكون وسائل التحكم بنتائجهم، فإن أي تدخل دراسي يقدم لمساعدتهم، سواء كان مصمماً بطريقة جيدة أو غير مصمم فلا يميل لأن يكون ناجحاً ويؤدي الغرض دون العمل المسبق على تغيير معتقدات هؤلاء الطلاب حول قدراتهم.

ولفحص اثر الجنس والعمر على العزو عند الأفراد قامت ستيبك وجرالينسكي (Stipek and Gralinski, 1991) بدراسة اثر هذين المتغيرين على عزو اسباب النجاح والفشل في

مبحث الرياضيات، وقد توصلت الدراسة إلى أن الذكور يعزون نتائجهم الجيدة الى القدرة اكثر من الإناث. وأن الإناث يعزين نتائجهن المتدنية الى تدني القدرة أكثر من الذكور. أما بالنسبة للعزو الى الجهد فلم تجد الدراسة فروقاً دالة بين الجنسين.

فبينما عزا الذكور تدني نتائجهم التحصيلية الى الحظ اكثر من الإناث فالإناث قمن بعزو نتائجهن الجيدة الى الحظ اكثر من الذكور، وأظهرت كذلك أن سلوكات الطلبة في الصفوف الإبتدائية الدنيا لا تتأثر بخبرات الفشل كماتتأثر سلوكات الطلبة في الصفوف الإبتدائية العليا أي أن الفروق بين الجنسين ظهرت بوضوح عند طلبة الصف السابع (١٣ - ١٤ سنه) ولم تظهر عند طلبة الصف الثالث (٨ - ٩ سنوات) وتوصلت الدراسة الى أن عامل الجنس يفسر ٢٪ الى ٣٪ من التباين في قياس المعتقدات المتعلقة بالتحصيل، وبالرغم من أن تاثير الجنس قليل، إلا أنه يعتبر عامل ذا قيمة.

واخيرا قام صالح (١٩٩١) بدراسة في الاردن هدفت الى تحديد العزو السببي للنجاح والفشل لدى طلبة المرحلة الثانوية الذكور (الصف الحادي عشر)، باختلاف تخصصهم (الأكاديمي والمهني)، ومستوى تحصيلهم (عالي، متدني)، وقد بينت النتائج أن طلبة التخصص المهني أظهروا عزواً سببيا خارجياً للنجاح والفشل على بعد العزو الخارجي (المهمة / الحظ) بدرجة أكبر من طلبة التخصص الأكاديمي الذين أظهروا عزواً سببياً داخلياً للنجاح والفشل على بعدي (القدرة / الجهد) بدرجة أكبر من طلبة التخصص المهني، وعلى متغير التحصيل، فقد أظهر الطلبة ذوو التحصيل المتدني عزواً سببياً خارجياً للنجاح والفشل بدرجة أكبر من ذوي التحصيل العالي الذين أظهروا عزواً سببياً داخلياً للنجاح والفشل (القدرة / الجهد) بدرجة أكبر من ذوي التحصيل المتدني.

يلاحظ أن دراسة (صالح، ١٩٩١) لم تفرّق بين الجهد والقدرة على البعد الداخلي وذلك كتفسير للنجاح أو الفشل كلٍ على حده، فالأدب التربوي في العزو أصبح مؤخراً يفرّق بين ما يعنيه العزو الداخلي بالنسبة للنجاح وما يعنيه بالنسبة للفشل.

مما يلاحظ بشكل عام من مراجعة الدراسات السابقة أن معظم هذه الدراسات استخدمت إما طلبة كليات، أو طلاب مدارس ابتدائي حتى الصف السابع، أما الدراسات التي اعتمدت العمر كمتغير مستقل فقد استخدمت لذلك طلبة من الصف الثالث والرابع وقارنتهم مع طلبة من صفي الخامس و السادس، لم تعمل أيٍ من الدراسات السابقة حسب علم الباحثة على المقارنة بين عزو الإطفال في نهاية مرحلة العمليات المادية ومرحلة التفكير المجرد، للتأكد من الفترة التي يتضح فيها الثبات النسبي

للتفكير السببي عند الأطفال، وذلك لاعتماد العمر المناسب للعمل على تغيير عزو الأطفال فيما بعد.

وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها لن تقيس عزو الأطفال لمهمة محدده بل ستقيس هذا العزو لنتائجهم السابقة بشكل عام، والذي تعتبره الدراسة أكثر قدرة على التنبؤ بمعتقدات الأطفال من موقف واحد.

إضافة لذلك فإن بحث تأثير مستوى التحصيل على عزو كل من خبرتي النجاح والفشل كل على انفراد والتفريق بين العزو الداخلي للنجاح والعزو الداخلي للفشل لم يسبق أن بحث في الاردن، وحتى الدراسات الأجنبية في هذا المجال قليلة ومعظمها يركز على خبرة الفشل وذوي التحصيل المتدني.

أما هذه الدراسة فكما سبق وتم توضيحه فإن عنايتها ستشمل رصد عزو الطلبة لكل من خبرتي النجاح والفشل كلٍ على انفراد وستعمل على تحليل عزو خبرات النجاح على بعد الموقع (داخلي / خارجي) في حين ستعمل على تحليل عزو خبرات الفشل على بعد الإستقرار (مستقر / غير مستقر) وذلك بما يتمشى والتطور الذي طرأ على نظرية العزو.

الفصل الثالث

طريقة الدراسة و الإجراءات

الفصل الثالث

طريقة الدراسة و الإجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصفين السادس و التاسع الأساسيين ذكوراً وإناثاً في المدارس الحكومية و التي تحتوي أكثر من شعبتين لكل من الصفين السادس والتاسع الأساسيين في مديرية عمان الأولى . وبلغ عدد هذه المدارس مجتمعة عشرين مدرسة منها عشر مدارس ذكور وعشر مدارس إناث ، والجدول رقم (١) يبين توزيع هذه المدارس و عدد الشعب فيها .

جدول رقم (١)

توزيع شعب مجتمع الدراسة حسب الجنس و مستوى الصف

نوع المدرسة	عدد المدارس	عدد الشعب صف سادس	عدد الشعب صف تاسع
ذكور	١٠	٣٤	٣٣
إناث	١٠	٣٥	٣٣
المجموع	٢٠	٦٩	٦٦

عينة الدراسة

تم إستخدام الطريقة العشوائية متعددة المراحل لإختيار عينة الدراسة ، في المرحلة الأولى أستخدم الأسلوب العشوائي البسيط في إختيار ثلاث مدارس ذكور وثلاث مدارس إناث من مجتمع الدراسة ، وفي المرحلة الثانية أستخدم الأسلوب العشوائي البسيط أيضاً ،لإختيار شعبة واحدة من كل مدرسة لتكون ممثلة لشعب الصف السادس الأساسي ، وشعبة أخرى ممثلة لشعب الصف التاسع الأساسي ، و بذا تكونت عينة الدراسة من إثنتي عشرة شعبة ذكوراً و إناثاً موزعة على ست مدارس، والجدول رقم (٢) يبين توزيع هذه الشعب حسب الجنس والصف كما يبين الملحق رقم (١) أسماء المدارس التي تم إختيارها وعدد الشعب في كل مدرسة ، وعدد الطلبة في الشعبة المختارة .

جدول رقم (٢)

شعب عينة الدراسة موزعة حسب الجنس و الصف

نوع المدرسة	الصف	عدد الشعب	عدد المدارس
ذكـــــور	السادس	٣	٣
	التاسع	٣	
إنـــــاث	السادس	٣	٣
	التاسع	٣	
المجموع		١٢	٦

بعد إختيار الشعب من كل مدرسة ، تم الحصول على جداول علامات هذه الشعب للفصل الأول ٩٢/٩١، و قد تم حساب معدلات الطلبة لكل صفٍ و عُمِل على ترتيبها ترتيباً تنازلياً ، حيث أعتبر الطلبة الذين تشكل معدلاتهم أعلى ٢٧٪ من معدلات طلبة صفهم ذوي تحصيل عالٍ ، و أعتبر الطلبة الذين تشكل معدلاتهم أدنى ٢٧٪ من معدلات طلبة صفهم ذوي تحصيل متدنٍ ، و قد تم إختيار هذه النسبة (٢٧٪) لأنها الأكثر إستخداماً في مجال القياس الصفي للتمييز بين ذوي التحصيل العالي و ذوي التحصيل المتدني ، و بهذا الإختيار تكون النسبة الباقية من الطلاب هي فئة الوسط و نسبتها ٤٦٪ (عودة ، ١٩٨٥) .

و بهذا كان العدد النهائي لعينة الدراسة (٢٥٦) طالباً و طالبة : (١٢٦) طالباً و (١٣٠) طالبة و الجدول رقم (٣) يبين توزيع الطلبة ذوي التحصيل العالي و ذوي التحصيل المتدني حسب الصف و الجنس .

جدول رقم (٣)

توزيع الطلبة حسب مستوى التحصيل و الصف و الجنس

الصف و الجنس	عـــدد الطلبـــة	
	ذوي التحصيل العالي	ذوي التحصيل المتدني
سادس/ذكور	٣١	٣١
تاسع /ذكور	٣٢	٣٢
سادس/إناث	٣٣	٣٣
تاسع /إناث	٣٢	٣٢
المجموع	١٢٨	١٢٨

و قد تراوحت معدلات الطلبة ذوي التحصيل العالي بين (٩٧) و (٦٦,١) بمتوسط مقداره = ٨٦,٠١٦ و إنحراف معياري مقداره ع = ٦, ٤٥ .

أما الطلبة ذوو التحصيل المتدني فقد تراوحت معدلاتهم بين (٣١,٢) و (٦٩,٥) بمتوسط مقداره م = ٦٩,٥ و إنحراف معياري مقداره ع = ٦,٧٥ .

هذا و قد تراوحت أعمار طلبة الصف السادس الأساسي بين (١١,٠٨) عاماً و (١٦,١٦) عاماً بمتوسط مقداره م = (١٢, ١١) عاماً و إنحراف معياري مقداره ع = (٠,٩٦) من العام .

و تراوحت أعمار طلبة الصف التاسع بين (١٤) عاماً و (١٩,٢) عاماً بمتوسط مقداره م = (١٣ , ١٥) و إنحراف معياري مقداره ع = (٩٢,) من العام .

أداة الدراسة

تم إستخدام المقياس السببي متعدد العزو و متعدد الأبعاد لليفكورت و زملائه (MMCS)

The Multidimentional - Multiattributional causal scale(lefcort,Bayer,Ware,and Cox,1979)

المكيف للبيئة الأردنية و ذلك لرصد العوامل التي يعزو إليها طلبة الصفين السادس و التاسع الأساسيين

من مستوى التحصيل العالي و مستوى التحصيل المتدني أسباب نجاحهم و تلك التي يعزون اليها أسباب فشلهم .

و قد تم بناء المقياس بصورته الأصلية ليتناسب و مفاهيم نظرية العزو لواينر ، بحث يسمح بالتمييز بين العوامل التي يعزو إليها الطلبة أسباب نجاحهم و تلك التي يعزون إليها أسباب فشلهم في الخبرات المدرسية بشكل عام ، و هذا ما يتناسب مع هدف الدراسة الحالي .

و يتكون المقياس من أربع و عشرين فقرة : إثنتي عشرة تدور حول خبرات النجاح ، و إثنتي عشرة فقرة تدور حول خبرات الفشل .

و يسمح المقياس أيضاً بتقسيم العوامل التي يعزو اليها الأفراد نتائجهم الى أربعة أنواع :-

أ – عوامل داخلية (Internal) تتعلق بالقدرة و الجهد .

ب- عوامل خارجية (External) تتعلق بالحظ و السياق .

جـ- عوامل مستقرة (Stable) تتعلق بالقدرة و السياق .

د – عوامل غير مستقرة (Unstable) تتعلق بالجهد و الحظ .

تكييف الأداة للبيئة الأردنية

تم إستخدام مقياس الأبعاد المتعددة و العزو السببي المتعدد المعرب و المكيّف للبيئة الأردنية و ذلك لرصد العوامل التي يعزو اليها الطلبة أسباب فشلهم و قد تم تطوير هذه الأداة لتناسب مجتمع الدراسة في البيئة الأردنية و ذلك عن طريق ترجمتها الى اللغة العربية و تصديقها و تثبيتها .

صدق الأداة

لقد تم التوصل الى دلالة الصدق المنطقي للأداة و ذلك عن طريق عرضها على عدد من المحكمين من ذوي الإختصاص في مجال التربية و علم النفس في الجامعة الأردنية ، و من العاملين في جهاز التربية و التعليم و على مجموعة من طلبة الدراسات العليا ، تخصص علم نفس تربوي ، و قد تم إجراء التعديلات اللازمة على المقياس بناءً على آراء المحكمين حيث عدلت الفقرات التي إتفق (٣٠٪) من المحكمين أو أكثر

على ضرورة تعديلها و لم يقترح أي من المحكمين حذف أية فقره و بذلك تم الإحتفاظ بجميع الفقرات و عددها "٢٤" أربع و عشرون فقرة .

و بعد ذلك تم تطبيق أولي للمقياس على خمسة و عشرين طالباً من طلبة الصف السادس الأساسي و قد إختيروا من مجتمع البحث من غير شعب العينة و ذلك للتأكد من فهم الطلبة لفقرات المقياس حيث تم في أثناء التطبيق سؤال الطلبة – من قبل الباحثة – عن معاني بعض العبارات ، و طُلب اليهم الإستفسار عن معنى اية كلمة لا يفهمونها ، و قد عدلت بعض عبارات المقياس بناء على استفسارات الطلبة .

و يبين الملحق رقم (٢) فقرات المقياس بصورته النهائية .

ثبات الأداة

تم حساب معامل الثبات عن طريق إعادة الإختبار (Test - Reset)، حيث طبق المقياس على أربعين طالباً من مجتمع البحث ، و تم إعادة تطبيق المقياس على نفس المجموعة بعد ثلاثة أسابيع ، ثم استخرج معامل إرتباط بيرسون بين نتائج الطلبة في المرة الأولى و نتائجهم على نفس المقياس في المرة الثانية ، فكان معامل الثبات المحسوب للفقرات التي تقيس عزو الطلبة لخبرات النجاح على بعد الموقع (داخلي / خارجي) ٠,٨١ ، أما معامل الثبات للفقرات التي تقيس عزو الطلبة لخبرات الفشل على بعد الإستقرار (مستقر / غير مستقر) فكان ٠,٧٥ ، و قد أعتبرت هذه المعاملات مناسبة لغايات هذه الدراسة .

الإجراءات

بعد تصديق الأداة و تثبيتها قامت الباحثة خلال شهر آذار من العام الدراسي ٩٢/٩١ بزيارة المدارس المعنية و تطبيق المقياس على عينة البحث ، و قد تم التطبيق كما يلي :-

تم تجميع أفراد العينة من طلبة الصف التاسع الأساسي في غرفة مناسبة غير غرفة الصف ، بعد ذلك كان يتم التحدث اليهم – من قبل الباحثة – حول المقياس و ذلك بتوجيه إنتباههم الى ان هذا المقياس

ليس إمتحاناً و لا يوجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة لفقراته ، و إنما هو عبارة عن جمل تعبر عن آرائهم عما هو المسبب للنتائج المدرسية التي يحصلون عليها .

بعد ذلك كان يتم توزيع الأوراق و الطلب من الطلبة تعبئة البيانات المطلوبة و قراءة التعليمات ثم الإنتقال للإجابة على فقرات المقياس ، و قد تراوحت مدة الإجابة على المقياس من عشر دقائق الى خمس عشرة دقيقة.

أما طلبة الصف السادس الأساسي فقد رأت الباحثة - بناء على خبرة التطبيق الأولي للمقياس - أن تقوم بنفسها بقراءة فقرات المقياس فقرة فقرة و الطلب من الطلاب الإجابة عليها و ذلك بعد الشرح حول المقياس و قراءة التعليمات و توضيحها .

طريقة التصحيح و إستخراج النتائج

تم تصحيح الأوراق يدوياً من قبل الباحثة ، و تم حساب العلامات على فقرات المقياس وفق المخطط التالي :-

أولاً : تصحيح الفقرات التي تتعلق بخبرات النجاح و هي إثنتا عشرة فقرة و تحمل الإقام التالية : (٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٢) . ست منها تتعلق بالعوامل الداخلية التي يعزو اليها الطلبة نجاحهم و هي الفقرات ذوات الأرقام (٥ ، ٦ ، ١٣ ، ١٤ ، ٢١ ، ٢٢) ، و ست تتعلق بالعوامل الخارجية التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم وهي الفقرات ذوات الأرقام (٣ ، ٤ ، ١١ ، ١٢ ، ١٩ ، ٢٠) و قد حُسِبَ لكل فقرة أجاب عليها المفحوص بكلمة (أوافق) علامة واحدة و صفر للفقرة التى أجاب عليها بكلمة (غير موافق) ، و تم طرح مجموع الدرجات على الفقرات التي تتعلق بالعوامل الخارجية من مجموع الدرجات على الفقرات التي تتعلق بالعوامل الداخلية لكل فرد لتصنيف الأفراد على بعد الموقع ، فمن كانت علامته بين (+ ١ الى + ٦) أعتبر إنه يعزو نجاحه الى عوامل داخلية ، أما من كانت علامته بين (-١ الى - ٦) أعتبر إنه يعزو نجاحه الى عوامل خارجية .

و بالمثل تم تصحيح الفقرات التي تدور حول خبرات الفشل ، و هي أيضاً إثنتا عشرة فقرة : ست منها تتعلق بالعوامل غير المستقرة التي يعزو اليها الطلبة فشلهم و هي الفقرات ذوات الأرقام (١٠ ، ٨ ، ٩ ، ١٦ ، ١٧ ، ٢٤) و ست فقرات تتعلق بالعوامل المستقرة التي يعزو اليها الطلبة فشلهم و هي

الفقرات ذوات الأرقام (٢ ، ٧ ، ١٠ ، ١٥ ، ١٨ ، ٢٢) ، و قد حسب لكل فقرة أجاب عليها المفحوص بكلمة (أوافق) علامة واحدة ، و صفر للفقرة التي أجاب عليها بكلمة (غير موافق) . و تم طرح مجموع الدرجات التي تتعلق بالعوامل المستقرة من مجموع الدرجات التي تتعلق بالعوامل غير المستقرة لتصنيف الأفراد على بعد الإستقرار فمن كانت علامته بين (+ ١ الى + ٦) أعتبر إنه يعزو فشله الى عوامل غير مستقرة أما من كانت علامته بين (- ١ الى - ٦) أعتبر بانه يعزو فشله الى عوامل مستقرة .

و قد تم حذف الأوراق التي لم تستوفِ المعلومات و البيانات المطلوبة فكان العدد النهائي للأوراق التي حللت نتائجها على بعد الموقع (٢٤٤) ورقة ، أما عدد الأوراق التي حللت نتائجها على بعد الإستقرار فكان (٢٤٠) ورقة .

المعالجة الإحصائية

إن الدراسة الحالية هي دراسة إرتباطية غرضها التحقق مما إذا كان هناك فرق في موقع العوامل التي يعزو اليها الطلبة نجاحهم ومما إذا كان هناك فرق في إستقرار العوامل التي يعزو إليها الطلبة فشلهم. و قد تم إستخدام الإحصائي كاي٢ (χ^2) لقياس الترابط بين مستوى تحصيل الطلبة ومستوى صفهم (عمرهم) و جنسهم وبين موقع العوامل و إستقرارها.

هذا و قد فحصت الدلالة الإحصائية لقيمة كاي٢ (χ^2) المحسوبة على مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) .

الفصـــل الرابع

تحليل البيانات و النتائج

الفصل الرابع

تحليل البيانات و النتائج

توجهت هذه الدراسة الى رصد العوامل التي يعزو اليها الطلبة خبرات نجاحهم ، و العوامل التي يعزون اليها خبرات فشلهم و مدى تأثر هذه العوامل بالمتغيرات التالية :-

١- مستوى تحصيل الطلبة .

٢- مستوى صف الطلبة .

٣- جنس الطلبة .

و قد نصت فرضيات الدراسة الست على أن هناك فروقاً في العوامل التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم و تلك التي يعزون إليها فشلهم تعود الى مستوى تحصيل الطلبة و مستوى صفهم و جنسهم .

و بعد جمع البيانات و إحتساب العلامات تم توزيع الطلبة حسب العوامل التي يعزون إليها نجاحهم على بعد الموقع (داخلي / خارجي) ، و العوامل التي يعزون إليها فشلهم على بعد الإستقرار (مستقر / غير مستقر) ، و قد تم الحصول على ستة توزيعات ، ثلاثة توزيعات لخبرات النجاح و ربطها بالمتغيرات الثلاثة (مستوى التحصيل ، مستوى الصف ، الجنس) ، و ثلاثة توزيعات لخبرات الفشل وربطها بنفس المتغيرات السابقة . وقد تم تحليل هذه البيانات بإستخدام الإحصائي كاي٢ (χ^2) لقياس هذه الإرتباطات و فيما يلي عرض لهذه النتائج .

تقصي النتائج المتعلقة بخبرات النجاح

لقد تم توزيع الطلبة حسب العوامل التي يعزون إليها نجاحهم على بعد الموقع و ربطها بمتغيرات الدراسة الثلاثة ، و الجداول (٤ ، ٥ ، ٦) تظهر هذه التوزيعات .

فالجدول رقم (٤) يبين توزيع الطلبة ذوي التحصيل العالي و الطلبة ذوي التحصيل المتدني حسب موقع العوامل التي يعزون إليها خبرات النجاح .

جدول رقم (٤)

توزيع الطلبة ذوي التحصيل العالي و الطلبة ذوي التحصيل المتدني

حسب موقع العوامل التي يعزون إليها خبرات النجاح

مستوى التحصيل	بعد الموقع		
	داخلي	خارجي	
عالي	١٢٠	٦	١٢٦
متدني	١٠٤	١٤	١١٨
المجموع	٢٢٤	٢٠	٢٤٤

و يظهر الجدول رقم (٤) أن مائة و عشرين طالباً و طالبة من ذوي التحصيل العالي عزوا نجاحهم الى عوامل داخلية في حين ستة فقط من الطلاب و الطالبات ذوي التحصيل العالي عزوا نجاحهم الى عوامل خارجية ، و بالمقابل فإن مائة و أربعة طالباً و طالبة من ذوي التحصيل المتدني عزوا نجاحهم الى عوامل داخلية في حين عزا أربعة عشر طالباً و طالبة من ذوي التحصيل المتدني نجاحهم الى عوامل خارجية .

و قد تم حساب الإحصائي كاي٢ (χ^2) للتحقق مما إذا كانت هذه الفروق بين التوزيعين دالة إحصائياً فكانت النتيجة كما يلي :-

كاي٢ المحسوب (χ^2) = ٤,٠٨ في حين كاي٢ الحرج (χ^2) (د . ح* = ١ ، α = ٠,٠٥) = ٣,٨٤

د . ح تعني درجة الحرية

و هذا يعني أن الفروق بين التوزيعين دالة إحصائياً أي أن لمستوى التحصيل تأثيراً على العوامل التي يعزو إليها الطلبة خبرات النجاح .

أما تأثير مستوى الصف على العوامل التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم فيظهره الجدول رقم (٥) .

جدول رقم (٥)

توزيع طلبة الصف السادس و الصف التاسع الأساسيين

حسب موقع العوامل التي يعزون إليها خبرات نجاحهم

مستوى الصف	بعد الموقع		
	داخلي	خارجي	
سادس	١١١	١٢	١٢٣
تاسع	١١٣	٨	١٢١
المجموع	٢٢٤	٢٠	٢٤٤

و يتبين من الجدول رقم (٥) أن مائة و أحد عشر طالباً و طالبة من طلبة الصف السادس عزوا نجاحهم الى عوامل داخلية في حين عزا إثنا عشر طالباً و طالبة من نفس الصف نجاحهم الى عوامل خارجية ، و بالمقابل فإن مائة و ثلاثة عشر طالباً و طالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي عزوا نجاحهم الى عوامل داخلية في حين عزا ثمانية طلاب و طالبات من نفس الصف نجاحهم الى عوامل خارجية .

و عند تطبيق الإحصائي ($\chi 2$) للتحقق فيما إذا كانت الفروق بين التوزيعين دالة إحصائياً تبين أن هذه الفروق غير دالة إحصائياً (α = ٠,٠٥) حيث كانت النتائج كما يلي :-

كاي٢ المحسوب (χ^2) = ٠,٧٩ في حين كاي٢ الحرج (χ^2) (د . ح = ١ ، α = ٠,٠٥) = ٣,٨٤

و هذا يعني أن متغير الصف لا تأثير له على العوامل التي يعزو إليها الطلبة خبرات النجاح .

و الجدول رقم (٦) يظهر تأثير مستوى الجنس على العوامل التي يعزو إليها الذكور و الإناث نجاحهم على بعد الموقع .

جدول رقم (٦)

توزيع الذكور و الإناث حسب موقع العوامل التي يعزون إليها خبرات نجاحهم

الجنس	بعد الموقع		
	داخلي	خارجي	
ذكور	١١٠	١٠	١٢٠
إناث	١١٤	١٠	١٢٤
المجموع	٢٢٤	٢٠	٢٤٤

و يشير الجدول رقم (٦) الى أن مائة و عشرة طلاب من الطلبة الذكور عزوا نجاحهم الى عوامل داخلية في حين أن عشرة من الطلاب الذكور يعزون نجاحهم الى عوامل خارجية ، وبالمقابل فإن مائة و أربع عشرة طالبة عزين نجاحهن الى عوامل داخلية في حين عزت عشر طالبات نجاحهن الى عوامل خارجية، و لم يكن هناك ضرورة لتطبيق الإحصائي كاي٢ للتأكد من دلالة هذه الفروق إحصائياً إذ يبين الجدول رقم (٦) أن الفروق لا تكاد تذكر إن لم تكن متطابقة تقريباً .

و هذا يعني أن لا تأثير لمتغير الجنس على العوامل التي يعزو إليها الطلبة خبرات نجاحهم .

و لإظهار النتائج المتعلقة بخبرات الفشل فقد تم توزيع الطلبة حسب العوامل التي يعزون إليها خبرات فشلهم على بعد الإستقرار و تم ربطها بمتغيرات الدراسة الثلاثة ،و الجداول رقم (٧ ، ٨ ، ٩) تظهر هذه التوزيعات .

فالجدول رقم (٧) يظهر توزيع الطلبة ذوي التحصيل العالي و الطلبة ذوي التحصيل المتدني حسب العوامل التي يعزون إليها خبرات فشلهم على بعد الإستقرار (مستقر / غير مستقر) .

جدول رقم (٧)

توزيع الطلبة ذوي التحصيل العالي و الطلبة ذوي التحصيل المتدني

حسب إستقرار العوامل التي يعزون إليها خبرات فشلهم

مستوى التحصيل	بعد الإستقـــرار		
	غيرمستقر	مستقر	
عالي	١٠٤	١٥	١١٨
متدني	٨٠	٤١	١٢١
المجموع	١٨٤	٥٦	٢٤٠

و من الجدول رقم (٧) يتبين أن مائة و أربعة طالباً وطالبة من ذوي التحصيل العالي عزوا فشلهم الى عوامل غير مستقرة (تتعلق بالجهد و الحظ) ، في حين عزا خمسة عشر طالباً و طالبة من ذوي التحصيل العالي فشلهم الى عوامل مستقرة (تتعلق بالقدرة و السياق) ، و في المقابل فإن ثمانين طالباً و طالبة من ذوي التحصيل المتدني عزوا فشلهم الى عوامل غير مستقرة في حين عزا واحد وأربعون طالباً و طالبة من ذوي التحصيل المتدني فشلهم الى عوامل مستقرة .

و للتحقق فيما إذا كان الفرق بين التوزيعين دالاً إحصائياً ، تم إستخدام الإحصائي كاي٢ (χ^2) و كانت النتيجة كما يلي :-

كاي٢ المحسوب (χ^2) = ١٥,١٨٤

كاي٢ الحرج (χ^2) (د . ح = ١ ، α = ٠,٠٥) = ٣,٨٤

و هذا يعني أن الفرق بين نمطي الإجابة دالٌ إحصائياً ، أي أن لمتغير التحصيل تأثيراً على العوامل

التي عزا إليها الطلبة ذوو التحصيل العالي و الطلبةذوو التحصيل المتدني خبرات فشلهم .

أما تاثير مستوى الصف على العوامل التي يعزو إليها الطلبة فشلهم فيظهره الجدول رقم (٨) .

جدول رقم (٨)

توزيع طلبة الصف السادس و طلبة الصف التاسع

حسب إستقرار العوامل التي يعزون إليها فشلهم

مستوى الصف	بعد الإستقرار		
	غير مستقر	مستقر	
سادس	١٠٠	١٨	١١٨
تاسع	٨٤	٣٨	١٢٢
المجموع	١٨٤	٥٦	٢٤٠

و من الجدول رقم (٨) تبين أن مائة طالب من طلبة الصف السادس الأساسي يعزون فشلهم الى عوامل غير مستقرة في حين عزا ثمانية عشر طالباً و طالبة من نفس الصف فشلهم الى عوامل مستقرة، في المقابل فإن أربعة و ثمانين طالباً و طالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي عزوا فشلهم الى عوامل غير مستقرة في حين عزا ثمانية و ثلاثون طالباً و طالبة من طلبة نفس الصف فشلهم الى عوامل مستقرة. و قد أستخدم الإحصائي كاي٢ (χ^2) للتحقق فيما إذا كان الفرق بين التوزيعين دالأإحصائياً ، فكانت النتيجة كما يلي :-

كاي٢ المحسوب (χ^2) = ٨,٤٦

كاي٢ الحرج (χ^2) (د . ج = ١ ، α = ٠,٠٥) = ٣,٨٤

و هذا يعني أن الفرق بين التوزيعين دالٌ إحصائياً أي أن لمتغير الصف تأثيراً على العوامل التي

يعزو إليها طلبة الصفين السادس و التاسع الأساسيين فشلهم .

و أخيراً يظهر الجدول رقم (٩) تأثير مستوى الجنس على العوامل التى يعزو إليها الطلبة أسباب فشلهم على بعد الإستقرار (مستقر / غير مستقر) .

جدول رقم (٩)

توزيع الذكور و الإناث حسب إستقرار العوامل التي يعزون إليها فشلهم

الجنس	بعد الإستقرار		
	غير مستقر	مستقر	
ذكور	١٠١	١٥	١١٦
إناث	٨٣	٤١	١٢٤
المجموع	١٨٤	٥٦	٢٤٠

و من الجدول رقم (٩) تبين أن مائة طالب و طالباً عزوا فشلهم الى عوامل غير مستقرة في حين عزوا خمسة عشر طالباً فشلهم الى عوامل مستقرة . و في المقابل فإن ثلاثة و ثمانين طالبة عزين فشلهن الى عوامل غير مستقرة في حين عزت واحدة و أربعون طالبة فشلهن الى عوامل مستقرة .

و قد أستخدم الإحصائي كاي٢ (χ^2) للتحقق فيما إذا كانت هذه الفروق بين التوزيعين و التي تعود للجنس دالة إحصائياً ، فكانت النتيجة كما يلي :-

كاي٢ المحسوب (χ^2) = ١٣,٧٥

كاي٢ الحرج (χ^2) (د . ح = ١ ، α = ٠,٠٥) = ٣,٨٤

وهذا يعني أن الفرق بين التوزيعين دالٌ إحصائياً ، أي أن لمتغير الجنس تأثيراً على العوامل التي عزا إليها الطلبة فشلهم .

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والإستنتاجات والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج و الإستنتاجات و التوصيات

إن الغرض الذي سعت إليه هذه الدراسة هو الكشف عن العوامل التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم و العوامل التي يعزون إليها فشلهم و مدى تأثر هذه العوامل بمستوى تحصيل الطلبة ، وبمستوى صفهم وجنسهم . وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية :-

١- وجود فرق دال إحصائياً (α = ٠,٠٥) في موقع العوامل التي عزا إليها الطلبة ذوي التحصيل العالي و الطلبة ذوي التحصيل المتدني نجاحهم . فنسبة الطلبة من ذوي التحصيل العالي الذين عزوا نجاحهم إلى عوامل ذات موقع داخلي أعلى من نسبة الطلبة ذوي التحصيل المتدني الذين عزوا نجاحهم إلى نفس العوامل .

٢- لم يوجد فرق دال إحصائياً (α = ٠,٠٥) في موقع العوامل التي عزا إليها طلبة الصف السادس و طلبة الصف التاسع نجاحهم .

٣- لم يوجد فرق دال إحصائياً (α = ٠,٠٥) في موقع العوامل التي عزا إليها الذكور و الإناث نجاحهم .

٤- وجود فرق دال إحصائياً (α = ٠,٠٥) في إستقرار العوامل التي عزا إليها الطلبة ذوي التحصيل العالي والطلبة ذوي التحصيل المتدني فشلهم. فنسبة الطلبة من ذوي التحصيل العالي الذين عزوا فشلهم إلى عوامل غير مستقرة تزيد على نسبة الطلبة من ذوي التحصيل المتدني الذين عزوا فشلهم إلى نفس العوامل .

٥- وجود فرق دال إحصائياً (α = ٠,٠٥) في إستقرار العوامل التي عزا إليها طلبة الصف السادس و طلبة الصف التاسع فشلهم . فنسبة طلبة الصف السادس الذين عزوا فشلهم إلى عوامل غير

مستقرة أعلى من نسبة طلبة الصف التاسع الذين عزوا فشلهم إلى نفس العوامل .

٦- وجود فرق دال إحصائياً (α = ٠,٠٥) في إستقرار العوامل ألتي عزا إليها الطلبة الذكور و الطلبة الإناث فشلهم . فنسبة الذكور الذين عزوا فشلهم إلى عوامل غير مستقرة أعلى من نسبة الإناث اللواتي عزين فشلهن إلى نفس العوامل .

و يتضح من هذه النتائج بشكل عام أن لمستوى التحصيل تاثيراً على العوامل التي عزا إليها الطلبة خبرات نجاحهم و تلك التى عزوا إليها خبرات فشلهم ، أما مستوى الصف و الجنس فلم تتوصل الدراسة الى إيجاد أي تاثير لهما على العوامل التي عزا إليها الطلبة نجاحهم . في حين توصلت الدراسة الى وجود تاثير لهما على العوامل التي عزا إليها الطلبة خبرات الفشل .

و يمكن تفسير هذه النتائج كما يلي :-

أولا : النتائج الخاصة بخبرات النجا ح .

إن عزو الطلبة نجاحهم الى عوامل داخلية مثل القدرة و الجهد يشير الى إنهم يعتبرون أنفسهم قادرين على تحقيق النجاح مما يؤدي الى توقعهم النجاح في المرات اللاحقة ، مما يثير دافعيتهم للتعلم و يؤدي الى مثابرتهم و تحقيق النجاح الفعلي . وبذا يحافظ هؤلاء الطلبة على إرتفاع مستواهم التحصيلي، وهذا ما تؤكده نظرية الفاعلية الذاتية لباندورا ، و نظرية العزو لواينر

(Banadura, 1977, 1986; Weiner, 1979 , 1986) .

و تتفق هذه النتيجة أيضاً مع نتائج العديد من الدراسات العالمية و المحلية مثل :-

(Wagman, 1988; Ayers , Cooly and Dunn , 1990 ; Chapman and Boersman , 1979) .

(صالح ، ١٩٩١ ; مخارزه ، ١٩٨٥) .

و بالرغم من أن هذه النتيجة التي أشارت الى فرق بين المجموعتين والتي يظهرها الجدول رقم (٤) دالة إحصائياً ، إلا أن هذه الفرق ليس كبيراً بحيث يمكن التسليم به.

. فإرتفاع نسبة الطلبة من ذوي التحصيل المتدني (٨٨٪) الذين عزوا نجاحهم الى عوامل داخلية بالرغم من أنها أقل من نسبة الطلبة ذوي التحصيل العالي (٩٦٪) الذين عزوا نجاحهم الى نفس العوامل

إلا أن هذا الإرتفاع يستدعي مزيداً من التفسير و الذي يمكن أن يتم في ضوء التحيزات و الأخطاء (Biases and Errors) في العزو التي يقع بها الأفراد . فبالرغم من أن نظرية العزو قامت على إفتراض أن الإنسان يسلك كالعالم في تفسير الأحداث التي تحدث له أو لغيره (Heider, 1958) ، إلا أن البحث الواقعي (Emperical research) أظهر أن العزو السببي عند الإنسان يمكن أن يتأثر بأخطاء و تحيزات منتظمة (Bar-Tal, 1990; Brenstein, Stephan and Davis , 1979) . فالإنسان مدفوع لتشكيل معتقدات تخدم حاجاته و التي بدورها يمكن أن تؤدي الى أحكام متحيزه و خاطئة ، فالأفراد مدفوعون لتعزيز و حماية ذواتهم و من هنا فإنهم يقومون بعزو خبرة النجاح فوراً الى عوامل تتعلق بهم .

و هذا أيضاً يمكن أن يفسر لجوء معظم طلبة الصف السادس (٩٠٪)، و معظم طلبة الصف التاسع (٩٣٪) الى عزو أسباب نجاحهم الى عوامل داخلية ، فكون طلبة الصف السادس في نهاية مرحلة العمليات المادية و بداية مرحلة التفكير المجرد فإن التفكير السببي لديهم يرقى الى طريقة تفكير الراشدين (Kunn, 1979 ; Surbeer , 1980) و من هنا فإن النتيجة التي توصلت إليها الدراسة تنسجم مع فكرة أن طلبة الصف السادس لا يختلفون في تفكيرهم السببي عن طلبة الصف التاسع (الكبار) ، وهم كالكبار يقعون في أخطاء و تحيزات في العزو إذ يعتبرون أن أسباب نجاحهم تعود العوامل تتعلق بهم .

و كذلك الأمر بالنسبة لعامل الجنس فمعظم الذكور (٩٢٪) و معظم الإناث (٩١٪) لجأوا الى عزو أسباب نجاحهن الى عوامل داخلية ، و هذا يمكن تفسيره أيضاً في ضوء التحيز للذات في تفسير أسباب النجاح و الذي لم يؤثر عليه عامل الجنس ، فكلا الجنسين عزوا أسباب نجاحهم الى عوامل داخلية (كالقدرة و الجهد) .

ثانياً : تفسير النتائج المتعلقة بخبرات الفشل

أما بالنسبة للنتائج المتعلقة بخبرات الفشل فكما ورد سابقاً ، فقد توصلت الدراسة أن هنالك تأثيراً دالاً إحصائياً لمتغيرات الدراسة الثلاث (مستوى التحصيل و مستوى الصف و الجنس) على إستقرار العوامل التي عزا اليها الطلبة أسباب فشلهم ، إذ قام الطلبة ذوو التحصيل العالي بعزو أسباب فشلهم الى عوامل غير مستقرة تتعلق بتدني الجهد و الحظ ، أما الطلبة ذوو التحصيل المتدني فلجأوا الى عزو فشلهم الى عوامل مستقرة تتعلق بتدني القدرة و تشدد المعلمين و صعوبة المادة ، و يعتبر عزو الفشل الى عوامل غير مستقرة عزواً إيجابياً ، فعندما يقوم الفرد بعزو فشله الى عوامل غير مستقرة

فهذا يعني أنه يتوقع تغير النتيجة السلبية التي حصل عليها مما يثير دافعيته للدراسة و التعلم ، أما من يعزو فشله الى عوامل مستقرة فهو لا يتوقع تغيرها في المرات اللاحقة لذا يعتبر عزوه عزواً سلبياً ، لأن هذا النوع من العزو لا يؤدي بالفرد الى توقع تغير النتيجة السلبية مما يؤدي به الى الإستسلام أمام الفشل الذي يقود بدوره الى نقص في الدافعية و يساهم بزيادة تدني التحصيل ، و تتفق هذه النتيجة مع تفسيرات نظرية العزو لواينر (Weiner , 1979 , 1986) : كما تتفق مع نتائج العديد من الدراسات التي درست أثر متغير التحصيل على العزو السببي للفشل لدى الطلبة مثل :-

(Andrews and Debus, 1978; Dweck and Repucci, 1973; Kistner et al., 1988)

أما بالنسبة لمتغير الصف وتأثيره على عزو الطلبة لنتائج فشلهم فقد أظهرت الدراسة فرقاً دالاً إحصائياً (α = ٠,٠٥) بين عزو طلبة الصف السادس و عزو طلبة الصف التاسع ، وكان هذا الفرق لصالح طلبة الصف السادس الذين أظهروا عزواً إيجابياً أكثر من طلبة الصف التاسع ، و ذلك بعزو فشلهم الى عوامل غير مستقرة في حين أظهر طلبة الصف التاسع عزواً سلبياً بعزو فشلهم الى عوامل مستقرة .

لتفسير هذه النتيجة تم الرجوع الى البيانات الأولية إذ تبين أن (٧٨٪) من طلبة الصف التاسع ذوي التحصيل المتدني عزوا فشلهم الى عوامل مستقرة . و في المقابل فإن (٣٢٪) فقط من طلبة الصف السادس ذوي التحصيل المتدني عزوا سبب فشلهم الى عوامل مستقرة مما أدى الى ترجيح الفرق لصالح طلبة الصف السادس ، أي أن طلبة الصف التاسع ذوي التحصيل المتدني يميلون أكثر من طلبة الصف السادس ذوي التحصيل المتدني الى عزو أسباب فشلهم الى عوامل مستقرة و الذي يعتبر عزواً غير تكيفي و هذا يتفق مع تفسيرات نموذج العجز المتعلم (Seligman , 1975) و الدراسات المنبثقة عنه (Wegman, 1988) و التي تشير الى أن الطلبة ذوي التحصيل المتدني يزداد شعورهم بالعجز بتقدمهم بالعمر و الذي يعني أن يفسروا فشلهم بتدني القدرة .

أما بالنسبة لمتغير الجنس فبالرغم من أن الدراسة لم تتوصل الى فروق في عزو خبرات النجاح مرتبطة بالجنس ، وإلا أنها أظهرت أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في إستقرار العوامل التي عزا إليها كل من الذكور و الإناث خبرات فشلهم و ذلك لصالح الذكور ، إذ مالت الإناث أكثر من الذكور الى عزو أسباب فشلهن الى عوامل مستقرة تتعلق (بتدني القدرة و تشدد المعلمين و صعوبة المادة) و هذا هو عزو العاجزين عن التعلم كما تظهره دراسة دويك و ريبوكي (Dweck & Repucci, 1973) و دراسة دويك وآخرين (Dweck et al., 1978) والتي تبين أن الإناث لا تنقصهن الدافعية للتعلم و يقمن ببذل الجهد ، فإذا ما فشلن فإنهن يرجعن سبب فشلهن الى تدنٍ في قدراتهن أو الى عوامل لا سيطرة لهن عليها . وتتفق

هذه النتيجة أيضاً مع نتائج دراسة (Stipek and Granliski, 1991) . و لكن هذه النتيجة تتعارض مع ما توصلت إليها دراسة الأخرس (١٩٩١) التي تم إجراؤها على عينة من طلبة الصف الخامس والسادس والتاسع في المجتمع الأردني حيث أشارت نتائج دراسته الى أن الذكور يظهرون سلبية أكثر من الإناث في تفسير أسباب فشلهم و كذلك لا تتفق مع دراسة (Wigfield, 1988) التي تبين أن لا تاثير للجنس على العزو السببي الذي يقوم به الطلبة .

التوصيـــــات

لقد خلصت هذه الدراسة الى أن الطلبة ذوي التحصيل المتدني يميلون الى عزو نجاحهم الى عوامل خارجية و فشلهم الى عوامل مستقرة لا سيطرة لهم عليها ، و كلا النوعين من العزو هو عزو غير تكيفي و لا يؤدي الى إثارة دافعية الطلبة للتعلم ، و بعكس ذلك فإن الطلبة ذوي التحصيل العالي يقومون بعزو نجاحهم الى عوامل داخلية تتعلق بهم و عزو فشلهم الى عوامل يمكن السيطرة عليها أو يتوقع أن تتغير ، و هم بهذا يعتبرون أنفسهم قادرين على تحقيق النجاح و تجنب الفشل مما يساهم بإثارة دافعيتهم و تحقيق مزيد من النجاح . ومن هنا نرى أن العلاقة دائرية بين العزو السببي الذي يقوم به الفرد و بين قدرته على تحقيق النجاح .

في ضوء ذلك فإن الدراسة تتوجه الى المربين (معلمين و مرشدين و مسؤولين) الى أن يأخذوا بالإعتبار إدراك الطلبة للأسباب التي تؤدي الى نجاحهم أو فشلهم و كيفية تاثير هذه المدركات على نتائج الطلبة اللاحقة . فإذا ما رغبوا بوضع برامج علاجية لذوي التحصيل المتدني بهدف تحسين أدائهم فمن الضروري أن يستقصوا تفكير هؤلاء الطلبة حول ما يسبب فشلهم و العمل على تغيير تفكيرهم إذا كان سلبياً بحيث يساهم التفكير السببي الجديد في إثارة دافعية هؤلاء الطلبة للتعلم ، فالبرامج العلاجية وحدها دون العمل على إثارة دافعية الطلبة لا تنجح في تحسين أداء الطلبة .

و تتوجه هذه الدراسة الى المعلمين و المعلمات بالعمل على زيادة الفاعلية الذاتية لدى الطلبة أي جعلهم يشعرون بأنهم قادرون و تجنيبهم الشعور بالعجز و عدم القدرة و الذي يساهم بتدني دافعيتهم للتعلم .

و في ضوء ما تم عرضه ، فإن هذه الدراسة تدعو الباحثين الى ما يلي :-

أولاً : دراسة تأثير التغذية الراجعة التي يظهرها المعلمون حول نتائج الطلبة على العزو السببي لدى هؤلاء الطلبة .

ثانياً : إجراء دراسة تقيس العزو السببي لفشل الطلبة و ربطه بفاعليتهم الذاتية أو بمفهوم الذات لديهم للتحقق مما إذا كان الطلبة الذين يعزون فشلهم الى تدنٍ في القدرة لديهم فكرة منخفضة عن ذواتهم.

ثالثاً : العمل على دراسة الأسباب التي تدعو الإناث في الأردن للقيام بعزو سلبي حول نتائج فشلهن أكثر من الذكور .

رابعاً : التحقق مما إذا كان الطلبة في الصفوف الثانوية و الأساسية العليا يقومون بعزو سلبي حول نتائج فشلهم أكثر من الطلبة في الصفوف الدنيا.

خامساً: و أخيراً فإن الحاجة ملحة الى تصميم دراسات تجريبية تعمل على تغيير عزو الطلبة متدني التحصيل من عزو غير تكيفي إلى عزو تكيفي، ثم التحقق من مدى تأثير هذا التغيير على تحصيل الطلبة وفكرتهم عن ذواتهم .

المراجـــع

أ - المراجع العربية

أخرس، نائل محمد عبد الرحمن، (١٩٩١)، موقع التحكم المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى الأطفال، رسالة ماجستير غير منشوره، الجامعة الاردنية : عمان، الاردن.

صالح، عمر أحمد تايه، (١٩٩١)، العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الذكور في التخصصات الأكاديمية والمهنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية : عمان، الاردن.

عوده، احمد سليمان، (١٩٨٥)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، اربد : المطبعه الوطنيه.

مخارزه، عزت بدوي، (١٩٨٧)، العلاقة بين موقع الضبط وتقدير الذات والجنس وبين التحصيل المدرسي عند أطفال المرحلة الإبتدائية العليا، رسالة ماجستير غير منشوره، الجامعة الاردنية : عمان، الاردن.

ب - المراجع الأجنبية

Abramson, L. Y., Seligman, M.E.P. and Tesdale, J., (1978), Learned helplessness in humans : Crititique and reformulation, Journal of Abnormal Psychology, 87, 49 - 74.

Andrews, G.R., and Debus, R.L., (1978), Presistence and Causal Perception of Failure : Modifying cognitive attributions Journal of Educational Psychology, 70, 151 - 166.

Ayers, R., Cooley, E. and Dunn, C., (1990), Self Concept, Attribution, and Presistence in Learning-disabled Students, Journal of School Psychology, 28, 153 - 163.

Bandura, A., (1977), Self-efficacy : To ward a unifying theory of behavioral change, Psychological Review, 84, 191-215.

Bandura, A., (1986), Social foundations of thought and action, New Jersey : Prentice - Hall, Inc.

Bandura, A., and Cervone, D., (1983), Self evaluative and Self-efficacy mechanisms, Journal of Personality and Social Psychology, 45, 1017-102.

Bar - Tal, D.(1990), Attribution theory of human development,in R. Murray, Thomas (Ed.), The Encyclopidia of human development and Education, Great Britain : Pergamon press,PP.112-118.

Bernstein, W.M., Stephan, W. G., and Davis, M. H., (1979),Explaining attributions for achievement, A path analytic approach, Journal of Personality and Social Psychology,37, 1810 - 1821.

Borkowski, J. G., Weyhing, R. S. and Carr, (1988), Effect of attributional retraining on strategy-based reading comprehension in learning-disabled students, Journal of Educational Psychology 80,46 53.

Chapin, M., and Duck, D. G., (1976), Persistence in children reading behaviour as a function of n length and attribution retraining,Journal of Abnormal Psychology, 85, 511 - 515.

Chapman, J. W., and Boersma, (1979), Learning disabilities, locus of control, and mother attitudes, Journal of Educational Psychology, 71, 250 - 258.

Chapman, M., Skinner, E. A., and Baltes, P. B., (1990), Interpreting correlations between children's perceived control and cognitive performance : control, agency or means-ends beliefs, Developmental Psychology, 26, 246 - 253.

Covington, M. V., and Omelich, C. L., (1979), Effort : the double-edge sword in school achievement, Journal of Educational Psychology, 71, 169 -1 82.

Crandal, V.C., Katovsky, W. and Crandal, V.J., (1965), Children's beliefs in their own control of reinforcements in intelectual-academic achievements situations, Child Development, 36, 91 -109.

Deci, E.L., (1975), Intrinsic motivation, New York :A Division of plenum publishing corporation.

Diener, C.I., and Dweck, C.S., (1978), An analysis of learned helplessness! continuous changes in performance,strategy and achievement cognitions following failure, Journal of Personality and Social Psychology, 36, 451 - 462.

Dweck, C.S., and Reppucci, N.D., (1973), Learning helplessness and reinforcement responsibility in children, Journal of Personality and Social Psychology, 25, 109 - 116.

Dweck, C.S., (1975), The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness, Journal of Personality and Social Psychology, 31, 674 - 685.

Dweck, C.S., Davidson, W., Netson, S. and Enna, B., (1978), Sex differences in learned helplessness : II. The contingencies of evaluative feedback in the class room and III. An experimental analysis, Developmental Psychology, 14, 268 - 276.

Findley, M.J. and Cooper, H.M., (1983), Locus of control an academic achievement : A literature review, Journal of Personality and Social Psychology, 44, 419 - 427.

Flower, J.W. and Peterson, P.L., (1981), Increasing reading persistence and altering attributional style of learned helplessness children, Journal of Educational Psychology, 73, 251 - 260.

Forsterling, F., (1985),Attributional retraining : A Review, Psychological Bulletin, 98, 495 - 512.

Heider, F., (1958), The Psychology of Interpersonal Relations, New York : Wiley

Kistner, J.A.,Osborne, M., and Leverrier, (1988), Causal attribution of learning-disabled children : developmental patterns and relation to academic progress, Journal of Educational Psychology, 80, 82 - 89.

Kunn, A., (1977), Development of the magnitude-covariation and compensations schemata in ability and effort attributions of performance, Child Development, 48, 826 - 873.

Lefcort, H.M., (1976), Locous of Control : Current trends in theory and research, New Jersey! Lawrence Erlbanm Associates, Publishers.

Lefcort, H.M., Bayer, C.L.V., Ware, E.E.W. and Cox, D.J., (1979),The multidimensional-multiattributional causality scale: The development of a goal specific locus of control scale, Canadian Journal of Behaviour Science, 11, 286 - 304.

Nicholls, J.G., (1978), The development of the concept of effort and ability, perception of academic attainment and the understanding that difficult tasks require more ability, Child Development, 49, 800 - 814.

Perry, R.P. and Penner, K.S., (1990), Enhancing academc achievement in college students through attributional retraining and instruction, Journal of Educational Psychology, 82, 262 - 271.

Rothbaum, F., Weisz, J.R., and Snyder, S.S., (1982), Changing the world and changing the self : A two-process of perceived control, Journal of Personality and Social Psychology, 42, 5 - 37.

Rotter, J.,(1990), Internal versus external control of reinforcement, American Psychologist, 45, 489 - 493.

Seligman, M.E.P., (1975), Helplessness, San Francisco! Freeman Company.

Skinner, E.A., Wellborne, J.J. and Connell, J.P., (1990), What it takes to do well in school and whether I've got it : A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school, Journal of Educational Psychology,82, 22 - 32

Stipec, D.J., and Weisze, J.R., (1981), Perceived personal control and academic achievement, Review of Educational Research, 51, 101 - 137.

Stipec, D.J. and Gralinski, J.H., (1991), Gender differences in children's achievement-related beliefs and emotional responses to success and failure in mathematics, Journal of Educational Psychology, 83, 361- 371.

Surber, C.F., (1980), The development of reversible operation in judgments of ability, effort and performance, Child Development, 51, 1018 - 1029.

Wagman, R.J., (1988), A study of self concept, attributions, motivation and perception of control in elementary school students, Un published doctoral dissertation, The University of Michigan, Ann Arbor : USA.

Weiner, B., and Sierad, J., (1975), Misattribution for failure enhancement of achievement strivings, Journal of Personality and Social Psychology, 31, 415 - 421.

Weiner, B., (1979), A theory of motivation for some class room experience, Journal of Educational Psychology, 71, 3 - 25.

Weiner, B., (1983), Some methodological pitfall in attribution research, Journal of Educational Psychology, 75, 530 - 540.

Weiner, B., (1986), An attributional theory of motivation and emotion, New York : Springer-verlage.

Weiner, B., (1972), Theories of motivation. Chicago : Ran Mc Nally.

Wigfield, A., (1988), Children's attributions for success and failure : Effects of age and attentional focus, Journal of Educational Psychology, 80, 76 - 81

ملحق رقم (١)

مدارس العينة و الشعب المختارة و عدد الطلبة

مدارس الذكور

اسم المدرسة	موقعها	الشعبة	عدد الطلبة
ضرار بن الأزور	جبل الويبده	سادس (جـ)	٣٥
		تاسـع (أ)	٣٦
الأحنف بن القيس	جبل الحسين	سادس (أ)	٣٧
		تاسـع (د)	٤٠
إبن العميد	تلاع العلي	سادس (أ)	٤٣
		تاسـع (أ)	٤٣
			٢٣٤

مدارس الإنـــاث

اسم المدرسة	موقعها	الشعبة	عدد الطلبة
الشميساني الغربي	الشميساني	سادس (جـ)	٣٥
		تاسـع (ب)	٣٦
عائشة أم المؤمنين	جبل الحسين	سادس (أ)	٤٤
		تاسـع (أ)	٤٣
الجبيهة الثانوية	الجبيهة	سادس (ب)	٤٣
		تاسـع (ب)	٤٣
			٢٤٤

ملحق رقم (٣)

المقياس السببي المتعدد العزو والمتعدد الأبعاد

١- عندما احصل على علامة متدنية في مادة ما فإنني أشعر عادة بأن السبب الرئيسي في ذلك يعود الى أنني لم ادرس بشكل كاف لهذه المادة .

٢- اذا حدث و حصلت على علامة متدنية فإن ذلك سوف يجعلني اتساءل عن قدرتي الدراسية (شطارتي) .

٣- في بعض الأوقات التي قد حصلت فيها على علامة عالية فإن ذلك كان سببه تساهل المعلم في تقدير العلامات .

٤- يعتمد نجاحي في بعض الاحيان على الحظ .

٥- العلامات العالية التي احصل عليها هي دائماً نتيجة مباشرة للجهود التي ابذلها .

٦- ان اهم عامل في حصولي على علامات عالية هو قدرتي الدراسية (شطارتي) .

٧- اذا كون المعلم فكرة عن طالب بانه ضعيف ، فإنه على الارجح سوف يضع علامات على اي عمل يقدمه هذا الطالب اقل من العلامات التي يمكن ان تعطى اذا قدم العمل نفسه طالب آخر.

٨- ان بعض علاماتي المتدنية تعود في قسم منها الى الأخطاء غير المقصودة .

٩- عندما افشل في جعل ادائي في المدرسة كما هو متوقع مني ، فإنني ارد ذلك غالباً الى أنني لم أبذل الجهد الكافي .

١٠- اذا حصل و رسبت في مادة معينة فالسبب في ذلك على الأرجح أني لا أملك المهارة اللازمة لهذه المادة (لست شاطراً بهذه المادة) .

١١- ان بعض العلامات العالية التي حصلت عليها في بعض المواد، تعني ببساطة ان هذه المواد كانت اسهل من غيرها .

١٢- أشعر بأن بعض العلامات العالية التي حصلت عليها ناتج بشكل كبير عن عوامل المصادفة كأن تأتي اسئلة الامتحان من الأسئلة التي كنت اتوقعها

١٣- عندما احصل على علامة عالية في مادة ما ، فإنني ارجع ذلك دائماً الى أنني قد درست بجد لتلك المادة .

١٤- أشعر بأن العلامات العالية التي احصل عليها ، تعطي بشكل مباشر صورة عن قدرتي الدراسيه .

١٥- في الأغلب فإن العلامات الأقل التي أحصل عليها تكون في مواد لم ينجح المعلم في تقديمها بشكل ممتع .

١٦- ان العلامات المتدنية تجعلني اعتقد بأني شخص غير محظوظ تماماً (نوعاً ما) .

١٧- العلامات المتدنية التي احصل عليها تخبرني بأنني لم ادرس بشكل جادٍ و كافٍ .

١٨- اذا حدث و حصلت على علامات متدنية فإنني سوف افترض بأني لا املك القدرة(الشطارة) على النجاح في تلك المواد .

١٩- في بعض الاحيان احصل على علامات عالية لا لسبب الا لأن المواد التي ادرسها كان تعلمها سهلاً .

٢٠- بعض الاحيان اشعر بأني محظوظ ، بسبب العلامات العالية التي احصل عليها .

٢١- استطيع ان اجتاز كل الصعوبات التي تحول دون نجاحي اذا بذلت الجهد الكافي لذلك .

٢٢- عندما احصل على علامات عالية فإن ذلك سببه قدرتي الدراسية (شطارتي في المدرسة) .

٢٣- ان بعض العلامات المتدنية التي حصلت عليها تعكس على ما يبدو تشدد بعض المعلمين في وضع العلامات .

٢٤- ان بعض العلامات المتدنية قد تكون نتيجة لحظٍ سيء كأن تدرس المادة غير الملائمة في الوقت غير الملائم .